http://childrens-needs.com

Учреждение Российской Академии Образования
«Институт коррекционной педагогики»

Гончарова Е.Л.

Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения слепоглухих детей)

Полиграф сервис

Москва-2009

http://childrens-needs.com

УДК 159.9
ББК 88.48
Г─ 65

Рекомендовано Ученым советом
Учреждения Российской Академии Образования
«Институт коррекционной педагогики»

Рецензенты:
Член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук **О.И. Кукушкина**
Президент Русской ассоциации чтения, кандидат психологических наук **Н.Н. Сметанникова**

Гончарова Е.Л.

Г – 65 Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения слепоглухих детей): Монография. – М.: Полиграф сервис, 2009. – 156 с.

Обращение к ранним этапам онтогенеза высших психических функций в контексте решения задач диагностики, коррекции и предупреждения нарушений на более поздних этапах развития традиционно для отечественной дефектологии. В рамках этой традиции представленная работа посвящена рассмотрению самых ранних этапов формирования читательской деятельности и читательской компетентности.

Появление какой психологической структуры знаменует собой начало читательского развития? Какие качественные преобразования этой структуры происходят в онтогенезе? Как проходят ранние этапы читательского развития у детей с особыми образовательными потребностями? Книга отвечает на эти вопросы, опираясь на опыт теоретической реконструкции дошкольных этапов развития читательской компетентности в норме и результаты многолетнего исследования читательского развития слепоглухих и слабовидящих глухих детей.

Книга адресована широкому кругу читателей – специалистам и практикам, профессиональная деятельность которых связана с диагностикой, коррекцией и предупреждением нарушений чтения и читательского развития у детей.

© Гончарова Е.Л., 2009

http://childrens-needs.com

Петру Яковлевичу Гальперину

и Александре Абрамовне Катаевой

посвящается эта книга

Содержание

Введение

Глава 1**. Из истории обучения чтению слепоглухих**

Как слепоглухой ребенок узнает, что «а» – это «а»? Чтение текстов, описывающих события из жизни ребенка-читателя. Понимание литературных произведений.

Глава 2. **О результатах первых исследований читательской деятельности слепоглухих**

Оценка сформированности приемов понимания прочитанного. Особенности формирования мотивационной основы чтения у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха.

Глава 3. **Дошкольные этапы развития читательской деятельности. К теории вопроса**

Две точки зрения на место дошкольного периода в читательском развитии ребенка. Дошкольный период читательской подготовки в свете «нового взгляда» на грамотность. Опыт теоретической реконструкции содержания ранних этапов читательского онтогенеза. Ребенок вне традиций дошкольного этапа приобщения к чтению. Особенности ранних этапов развития читательской компетентности в практике обучения слепоглухих детей.

Глава 4. **«Обходные пути» развития «ядра» читательской компетентности у детей с комбинированными сенсорными нарушениями**

Замысел и организация исследования. Общая характеристика «нового звена» в системе подготовки к чтению детей с нарушениями зрения и слуха. Методические приемы. Стратегия и тактика усложнения текстов. Новое содержание уроков чтения. Библиотека для каждого этапа читательского развития. Схема подхода.

Глава 5. **Пример реализации подхода**

Задачи и организация опытно-экспериментальной работы. Характеристика стартового уровня развития детей. Содержание и этапы работы. Основные достижения учащихся.

Заключение

Литература

Введение

Обращение к ранним этапам онтогенеза высших психических функций в контексте решения задач диагностики, коррекции и предупреждения нарушений на более поздних этапах развития традиционно для отечественной дефектологии. В рамках этой традиции представленная работа посвящена рассмотрению простейших, генетически ранних форм развития читательской компетентности и читательской деятельности, становление которых в норме происходит на дошкольном этапе приобщения детей к чтению, а в случаях отклоняющегося развития они могут складываться гораздо позже и с большими затруднениями.

При каких условиях это может стать возможным, какой специальной психолого-педагогической работы потребует?

Исследование начиналось с попытки ответить на эти вопросы в контексте решения задач приобщения к чтению слепоглухих детей.

Обращение к данной категории учащихся определялось при этом как исключительной значимостью чтения в жизни и культурном становлении людей, ограниченных в восприятии других видов искусства, основанных на слуховом и зрительном анализаторе (Е. Келлер, О.И. Скороходова, И.А. Соколянский, А.В. Суворов), так и признанной в отечественной психологии ролью исследований в области слепоглухоты для раскрытия закономерностей нормального онтогенеза (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, А.И. Мещеряков и др.).

Экспериментальная работа осуществлялась на базе Детского дома для слепоглухих детей г. Сергиева Посада (ранее Загорский детский дом для слепоглухих) и московской экспериментальной группы для слепоглухих детей, и была направлена на создание системы «обходных путей» для решения тех задач в читательской развитии слепоглухого ребенка, которые в норме решались, благодаря традициям чтения вслух еще не читающим детям.

Сложность стоящих перед таким исследованием задач определила необходимость детальной проработки начальных отделов «шкалы»

читательского развития. Эта работа осуществлялась в исследовании методом теоретической реконструкции, методологическую основу которой определили:

- идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, реализованные в психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев), теории планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин), теории развивающего образования (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), психологии речевой деятельности (А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев); современной психологии развития (А.Л. Венгер, В.П. Зинченко, О.А. Карабанова, Е.Е. Кравцова, М. Коул, Л.Ф. Обухова, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман и др.);
- системный подход и методология структурно-генетического анализа психологических систем (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, Г.П. Щедровицкий);
- представления о литературе как одном из «инструментов» трансляции культурных смыслов (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Н. Лобок и др.), о диалогической природе художественного восприятия (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский); литературоведческие основы понятия «текст» (Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман), философский, психолингвистический и герменевтический подходы к анализу проблемы понимания (В.Ф. Асмус, Н.И. Жинкин, Л.П. Доблаев, А.А. Брудный, Г.И. Богин, В.В. Знаков, Б.М. Теплов).

Неоценимую роль в осуществлении теоретической реконструкции ранних этапов читательского развития сыграл накопленный в детской психологии и педагогике значительный по объему феноменологический материал, позволяющий реконструировать события раннего читательского онтогенеза, происходящие в норме в условиях традиционного семейного воспитания (Т.И. Алиева, Б. Беттельгейм, Ш. Бюллер, З.А. Гриценко, А.В. Запорожец, О.М. Дьяченко и Н.Н. Веракса, О.Л. Кабачек, Е.Е. Кравцова, В.Т.

Кудрявцев, В.А. Левин, Л.С. Славина, Л.П. Стрелкова, И.И. Тихомирова, Л.И. Эльконинова и др.).

Практическая часть работы, которая представляла собой, по нашему замыслу, экспериментальную реконструкцию содержания ранних этапов читательского развития в процессе обучения одной из самых сложных групп потенциальных читателей, опиралась на идеи об общих закономерностях нормального и аномального развития (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский), положения о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и теорию социальной компенсации Л.С. Выготского; уникальный опыт обучения слепоглухих и изучения закономерностей их развития, в том числе и самими слепоглухими (А.И. Мещеряков, О.И.Скороходова, И.А. Соколянский, А.В. Суворов, А.В. Ярмоленко и др.); исследования по литературному развитию школьников, в которых доказана возможность изучения читательского развития в процессе его целенаправленного формирования (Г.Г. Граник и Л.А. Концевая, Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, В.А. Левин, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, В.Б. Носкова, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская и Т.С. Пичеолл и др.).

Проведенное исследование позволило сделать новый шаг в развитии системы обучения чтению детей с нарушениями зрения и слуха, дополнив ее разделом, обеспечивающим поддержку самых ранних этапов их читательского развития, а также углубило и расширило наши представления о границах, содержании и «критических точках» самых ранних этапов читательского онтогенеза.

В предлагаемой вниманию читателей книге эти результаты представлены в следующей последовательности.

Первые две главы раскрывают предысторию исследования. Их задача ввести читателя в проблему обучения чтению слепоглухих детей. С этой целью приводятся фрагменты истории обучения чтению известных слепоглухих, представлены методические подходы и «обходные пути», использованные при обучении Л. Бриджмен, Е. Келлер, О. Скороходовой, Ю.

Виноградовой, С. Сироткина. Описаны основные достижения и проблемы практики обучения чтению слепоглухих, сложившейся к концу семидесятых годов XX века. Рассматриваются данные эмпирических исследований читательской деятельности слепоглухих, указывающие на проблемы их читательского развития.

Результаты теоретической части исследования представлены в третьей главе. В ней обосновывается авторский подход к определению содержания читательского развития как развития в онтогенезе психологической функциональной системы, обеспечивающей превращение представленного в тексте чужого опыта в личный опыт читателя или слушателя. В рамках этого подхода осуществляется теоретическая реконструкция процесса образования «ядра» читательской компетентности при благоприятных и неблагоприятных условиях дошкольного воспитания.

В четвертой главе подводятся итоги многолетнего экспериментального исследования условий целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с сочетанными нарушениями зрения и слуха. Раскрываются теоретические и методические основы «нового звена» в системе обучения чтению слепоглухих детей, обеспечивающего «обходные пути» развития «ядра» читательской компетентности у этой группы читателей.

Пятая глава содержит материалы отчета педагога-экспериментатора детского дома для слепоглухих г. Сергиев Посад Е.В. Пташник, иллюстрирующие практическое применение разработанного подхода в группе для детей со сложной структурой нарушений.

В заключении подводятся итоги исследования, представлены основные выводы.

Книга адресована широкому кругу специалистов. Мы постарались сделать ее понятной для тех, кто не был раньше знаком с опытом обучения чтению слепоглухих детей, полезной для практиков, решающих проблемы приобщения к чтению детей с различными отклонениями в развитии,

интересной специалистам в области психологии и педагогики чтения. Надеемся, что она найдет своего читателя.

Завершая это предисловие, хочется поблагодарить всех тех, кто был причастен к исследованию, описанному в этой книге.

Первые слова благодарности Петру Яковлевичу Гальперину. На его идеях формировалось мое профессиональное мышление. По его рекомендации я была принята в лабораторию изучения и воспитания слепоглухих. Его интерес к теме этого исследования, внимание к первым его результатам и советы по его осуществлению сопровождали меня на протяжении всего исследования, поддерживают и сегодня.

Благодарю А.Я. Акшонину и Г.В. Васину, педагогов московской экспериментальной группы – моих первых учителей в области тифлосурдопедагогики и соавторов первых учебных и методических пособий по чтению, подготовленных в ходе эксперимента. Моя искренняя признательность всем сотрудникам Загорского детского дома для слепоглухонемых, в разное время принимавших участие в опытно-экспериментальной работе – З.Н. Андриановой, А.Ф. Беловой, Г.К. Епифановой, Е.А. Заречновой, Н.А. Куняевой, Р.А. Леоновой, Е.В. Пташник, О.А. Терниковой, Е.Н. Топорковой и др.

В заключение хочу поблагодарить моих коллег и друзей, членов моей семьи, которые поддерживали меня на разных этапах исследования, представленного в этой книге, и оказали неоценимую помощь при подготовке рукописи к печати.

Глава 1.
Из истории обучения чтению слепоглухих

...знаниями и литературной речью я обязана чтению и еще раз чтению и, в первую очередь, художественной литературе. Спасение слепого, глухонемого и особенно слепоглухонемого в чтении.

О.И. Скороходова

Роль чтения в моей жизни, действительно, переоценить невозможно. Поскольку это то, чем я могу заниматься в любых условиях и при любых потрясениях, можно сказать, что именно чтение одна из главных основ, если не самая главная основа моего душевного здоровья.

А.В. Суворов

Как слепоглухой ребенок узнает, что «а» – это «а»?

Основатель отечественной системы обучения и воспитания слепоглухих Иван Афанасьевич Соколянский рассказывал, что этот вопрос, задавали все, кто приходил в маленькую группу для слепоглухонемых детей, организованную им в 1955 г. при Институте дефектологии АПН РСФСР[1].

Прошли годы. Был создан и успешно развивается детский дом для слепоглухих. Успешно завершился эксперимент по обучению четверых слепоглухих студентов на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Опыт обучения слепоглухих достаточно широко известен в стране и за рубежом. К нему обращаются философы, психологи, дефектологи, публицисты. Изданы книги, написанные слепоглухими, публикуются статьи и книги о слепоглухих, появляются фильмы и телепередачи.

Однако и сейчас для большинства людей, впервые знакомящихся с достижениями в обучении слепоглухих, сама возможность обучения их чтению и письму требует особых пояснений. Вот почему вопрос о том, как слепоглухой узнает, что «а» – это «а», остается актуальным до сих пор.

[1] Соколянский И.А. Несколько замечаний об авторе этой книги. Предисловие к книге О.И. Скороходовой «Как я воспринимаю, окружающий мир». – М. – Л., 1947.

В книге, которая построена на материалах обучения слепоглухих чтению, этот вопрос, конечно, приобретает первостепенное значение. С его рассмотрения мы и начнем, сделав ряд предварительных замечаний.

Прежде всего, отметим, что обучение детей с врожденными или рано приобретенными нарушениями зрения и слуха не начинается с обучения их грамоте. Овладению грамотой предшествует этап первоначального вхождения ребенка в культуру («этап первоначального очеловечивания»), когда в совместно-разделенной со взрослым деятельности ребенок овладевает простейшими навыками самообслуживания, предметами бытовой культуры, элементарными формами знаковой деятельности и первыми средствами общения[2].

Второе, не менее важное замечание состоит в том, что обучение чтению слепоглухих детей соотносится с самыми начальными этапами развития их словесной речи. Владение элементарной грамотой решает здесь задачу восприятия слепоглухими речевого сообщения значительно эффективнее, чем разработанные ранее методы обучения слепоглухих на основе тактильного восприятия еле различимых при осязании движений артикуляционного аппарата у говорящего устно (метод Tadoma) или пальцев рук – у говорящего дактильно. Метод обучения, при котором восприятие слова строилось на основе тактильного восприятия стабильных и четких рельефных и рельефно-точечных письменных знаков, использовавшихся при обучении слепых, оказался самым надежным и самым эффективным путем формирования у слепоглухих учащихся словесной речи.

Как же происходит обучение грамоте ребенка только начинающего осваивать словарь и грамматический строй словесной речи?

Рассмотрим два исторических примера.

Лаура Бриджмэн

[2] См.: Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. – М., 1974.

Лаура Бриджмэн, воспитанница Перкинсовской школы для слепых (США), была первой слепоглухонемой, успешное обучение которой разрушило мнение о том, что слепоглухонемые необучаемы. Бриджмэн, потерявшая слух, зрение и обоняние в возрасте двух лет, научилась читать, писать, излагать простые мысли и выполнять некоторые простые работы. При обучении Л. Бриджмэн был использован линейный рельефный шрифт, получивший название Бостонского, который в большей или меньшей степени копировал буквы алфавита для зрячих. Создатель этого алфавита Сэмюэл Грилли Хоув начал обучение Л. Бриджмэн в 1837 году, когда ей было 8 лет. Она умела себя обслуживать, помогала матери по хозяйству, объяснялась с ней элементарными жестами, специально придуманными для их общения. В «Американских заметках» Ч. Диккенса представлены дневниковые записи С.Г. Хоува об обучении Лауры чтению.

«Для начала мы взяли предметы, которыми человек пользуется каждый день, как, например, ножи, вилки, ложки, ключи и т.п., и наклеили на них ярлычки с названиями, отпечатанными выпуклыми буквами. Девочка тщательно их ощупывала и, естественно, вскоре заметила, что извилистые линии, обозначающие «ложку», так же мало похожи на линию «ключа», как сама ложка на ключ. Затем ей стали давать ярлычки уже без предметов, и вскоре она сообразила, что на них оттиснуты те же знаки, что и на ярлычках, наклеенных на предметы. Желая показать, что она уловила сходство, она положила ярлычок со словом «ключ» на ключ, а ярлычок со словом «ложка» на ложку. Так было проделано со всеми предметами, которые она могла взять в руки, и девочка очень скоро научилась находить нужный предмет и класть на него ярлычок с соответствующим названием. <…>

Через некоторое время ей стали давать не ярлычки с целым словом, а отдельные буквы, напечатанные на разных кусочках бумаги. Кусочки эти раскладывались таким образом, чтобы получилось слово «книга», «ключ» и т.п. И она это выполняла. Педагог складывал слова, а она, касаясь его рук, повторяла за ним движения. Следующей ступенью был металлический

шрифт: на концах металлических палочек были набиты буквы, и палочки эти вставлялись в толстую доску с квадратными отверстиями так, что над поверхностью выделялись лишь буквы. Затем девочке давали какой-нибудь предмет – карандаш или, скажем, часы, – она подбирала соответствующие буквы, втыкала палочки в отверстия на доске и с явным удовольствием «читала», что получилось.

Так ее обучали несколько недель, пока словарь ее не стал достаточно обширным, тогда перешли к следующему важному шагу: оставив громоздкий аппарат, – доску с металлическими палочками, девочку стали учить изображать буквы тем или иным положением пальцев. Она довольно легко и быстро усвоила это»[3].

Несколько иначе овладевала техникой чтения и письма Елена Келлер.

Елена Келлер

Слух и зрение она потеряла в 1 год 8 месяцев. Систематическое обучение на основе дактилологии, а затем и шрифта Брайля началось в 1886 году, когда девочке было 6 лет 9 месяцев. К этому времени она общалась с семьей с помощью изобретенных ею самой жестов.

Если Лаура Бриджмэн вначале усвоила письменное обозначение знакомых предметов, а затем на этой основе – дактильный алфавит и дактилологию, то Елена Келлер к началу обучения грамоте имела уже в словаре 625 дактильных слов и владела элементарной фразовой речью. Однако Анна Сулливан, ее знаменитая учительница, попыталась вначале учить ее чтению тем же методом, каким Хоув учил Лауру Бриджмэн (от целостного восприятия слов-ярлычков к уяснению буквенного состава слова), но, поскольку начальный этап обучения Елены был другим, более эффективным оказался иной метод обучения, а именно – простое соотнесение письменного алфавита (Бостонского шрифта) с дактильным.

Анна Сулливан так рассказывает об обучении чтению Елены Келлер:

[3] Ч.Диккенс, соч.: В 30-ти томах. – М., 1958. – Т. 9. – С. 51.

«Бумажку с написанным выпуклым шрифтом словом «ящик» я положила на деревянный ящик и повторила то же со многими предметами. Но она не сразу догадалась, что печатное слово относится к предмету. Тогда я взяла лист с напечатанным на нем выпукло алфавитом и провела пальцем по букве «А», в то же время проделывая букву своими пальцами. Она водила пальцами по порядку по всем буквам, следя за моими пальцами. В один день она выучила все буквы, простые и прописные. Тогда я опять взялась за первую страницу азбуки и провела ее пальцами по слову «cat» (кошка), опять-таки одновременно проделывая его своими пальцами. В одну секунду ей все стало ясно, и она немедленно стала просить меня отыскать ей слово «dog» (собака) и множество других»[4].

Далее Елена выполняла упражнения по составлению фраз из слов, специально напечатанных для нее выпуклым Бостонским шрифтом. Потом ее быстро научили писать в трафарете для слепых карандашом. Анна Сулливан рассказывала: «Никакого труда не стоило ей объяснить, как карандашом на бумаге чертить те же фразы, которые она ежедневно составляла из нарезанных слов, и она весьма скоро поняла, что не обязана довольствоваться заученными фразами, но может этим путем сообщить нам все, что ей самой придет в голову. Как только она научилась выражать свои мысли на бумаге, я научила ее писать по пунктирной системе Брайля (продавленными с изнанки точками, расположенными условными группами, которые на правой стороне выходят слегка выпуклыми). Она стала учиться усердно, как только поняла, что по этой системе может сама читать написанное. И это доставляет ей неистощимое удовольствие. Она по вечерам сидит за столом и пишет все, что приходит ей в голову, и я почти всегда без труда могу читать то, что она написала»[5].

Как видно из приведенных примеров, использование чтения и письма в целях формирования у слепоглухого ребенка элементарной словесной речи

[4] Рагозина З.А. История одной души. – Петроград, 1915. – С. 56.
[5] Там же. С. 57.

делает процесс овладения им грамотой чрезвычайно отличным от того, что имеет место при обучении слышащих и видящих детей.

Как известно, при классическом варианте обучения видящие и слышащие дети овладевают грамотой на основе устной речи, которой к моменту поступления в школу они уже в достаточной мере овладели. Дети к этому времени уже хорошо говорят и понимают обращенную к ним речь, умеют извлекать из нее необходимую информацию. Поэтому обучение грамоте слышащего и видящего ребенка предполагает, прежде всего, усвоение им системы знаков, обозначающих звуки и слова устной речи, которые в свою очередь являются знаками для реальных предметов и явлений. В известной работе Л.С. Выготского «К предыстории развития письменной речи» отмечается, что письменная речь при этом представляет собой «символизм второй степени», в то время как устная речь служит прямым символизмом, «символизмом первой степени»[6].

Иначе складываются отношения между словом, изображенным на письме, и обозначаемым им предметом при обучении грамоте слепоглухого ребенка.

Как видно из описания обучения Л. Бриджмэн, слепоглухой ребенок может осваивать письменную форму речи, когда ни одной другой формой словесной речи он еще не владеет. Поэтому и слово, изображенное буквами на письме, усваивается им не как обозначение звучащего слова, а как знак предмета, знакомой вещи, т.е. как «символизм первой степени».

При обучении Е. Келлер в таком качестве усваивалась вначале дактильная форма речи, а письменные знаки заучивались потом как обозначения уже известных дактилем. Для характеристики особенностей обучения грамоте слепоглухих детей здесь важно подчеркнуть, что независимо от того, в какой последовательности и в каком объеме усваивается слепоглухим ребенком письменная и дактильная форма речи,

[6] Выготский Л.С. К предыстории развития письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., 1935.

первоначально слепоглухой ребенок усваивает именно буквенную структуру слова. И именно слово в его буквенном изображении выступает для него как «символизм первой степени». Благодаря этому техническая сторона чтения, которая включает в себя распознавание письменных знаков и замену их соответствующими дактилемами, формируется у слепоглухого ребенка сравнительно легко, поскольку дактильная речь по своему буквенному составу соответствует письменной речи. Однако навык замены букв дактилемами при чтении слепоглухого ребенка обеспечивает понимание прочитанного только в тех случаях, когда для чтения предложены слова и фразы, первоначально усвоенные им на дактильной основе.

И.А. Соколянский, разрабатывая методику обучения грамоте слепоглухих детей, показал, что наиболее легким и эффективным является путь освоения техники чтения на основе дактилологии и дактильного алфавита. Однако он подчеркивал, что для этого достаточно прочного заучивания одного-двух десятков слов, обозначающих хорошо знакомые из опыта предметы[7].

В тех случаях, когда для чтения ребенку предлагают новый речевой материал, замена букв дактилемами, которую осуществляет слепоглухой ребенок при чтении, выполняет функцию контроля за правильностью восприятия письменных знаков, не обеспечивая сама по себе понимания прочитанного.

Указанные обстоятельства делают процесс обучения чтению слепоглухого ребенка чрезвычайно отличным от того, как это происходит в начальных классах массовой школы. Как уже отмечалось, начинающий читать слышащий и видящий ребенок хорошо понимает обращенную к нему звучащую речь, и не только разговорную, ситуативную, но и книжную, литературную, которую он уже привык воспринимать в довольно сложных

[7] Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых детей // Известия АПН РСФСР. – М., 1962. – Вып. № 121.

коммуникативных условиях – при восприятии аудиозаписей, теле- и радиопередач.

Для того, чтобы понять речь, изображенную на бумаге письменными знаками, такой ребенок должен научиться, во-первых, эти знаки различать, а, во-вторых, и это самое главное и трудное, научиться воссоздавать звуковую форму слова по его буквенной модели. Правильное выполнение этого действия на данном этапе обучения является необходимым и достаточным условием понимания предлагаемого для чтения материала в том, конечно, случае, когда этот материал по структуре, по лексико-грамматическому оформлению и жанровым особенностям не отличается от того речевого материала, который обучающийся читать ребенок уже хорошо понимает на слух. В связи с этим в своей книге «Как учить детей читать» Д.Б. Эльконин, рассматривая первоначальный этап обучения чтению в массовой школе, пишет: «В начале обучения по букварю сознательной целью обучающегося, которую ставит учитель и для достижения которой он дает ученику соответствующие приемы, является воссоздание звуковой формы слова»[8].

Характерное для большинства современных языков несоответствие между фонематическим строем и буквенной системой письма делает решение этой задачи в методическом отношении достаточно сложным. В то же время, понимание текста достигается сравнительно легко, т.к. этой цели служат сложившиеся у ребенка еще до школы «механизмы». Отмечая эту особенность первоначального чтения, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что «понимание необходимо и важно, но оно выступает на этом этапе скорее как способ контроля правильности совершаемого действия, чем как основная задача: понял – значит, правильно прочел»[9].

У слепоглухого ребенка, начинающегося обучаться грамоте, никаких готовых «механизмов» для понимания связной речи еще нет, как нет еще словарного запаса и умения пользоваться грамматическими формами.

---

[8] Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1976. – С. 18.
[9] Там же.

Пониманию связного текста такого ребенка надо учить. Началом этого пути – «станцией отправления» – можно считать чтение текстов, описывающих простейшие ситуации из жизни самого ребенка.

Чтение текстов, описывающих события из жизни ребенка-читателя

При чтении таких текстов слепоглухой ребенок учится соотносить текст и событие, которое он описывает. Когда такое умение складывается, чтение текстов, описывающих события жизни ребенка, становится неоценимым средством развития его словаря и грамматического строя словесной речи. Иллюстрацией сказанного может служить рассказ А. Сулливан о том, как Е. Келлер впервые прочитала связный текст.

«Я отлично помню, – рассказывала Анна Сулливан, – ее первую попытку прочесть маленький рассказик. Она уже знала печатные буквы и уже несколько времени, как для забавы, составляла простенькие фразы, употребляя д656ля этого бумажки с выпукло напечатанными буквами, но эти фразы не имели особенной связи между собой. Случилось однажды утром, что была поймана мышь, и мне пришло в голову, что, имея живую кошку и живую мышь, которыми ее можно заинтересовать, мне, может быть, удастся устроить из нескольких отдельных фраз нечто вроде маленькой истории и этим дать ей новое наглядное понятие о пользе и значении речи. Я составила из выпуклых букв в имеющейся для этого рамке следующие фразы и дала их Елене: «Кошка сидит на ящике. В ящике сидит мышка. Кошка может видеть мышку. Кошке очень хочется съесть мышку. Не давай кошке есть мышку. Кошке можно дать молока, а мышке надо дать булки».

Знакомые слова вызывали у нее радостную улыбку. Когда же я положила ее руку на кошку, действительно сидевшую на мышеловке, она слегка вскрикнула от удивления, и смысл всей первой фразы сделался ей совершенно ясен. Когда она прочла слова второй фразы, я показала ей, что в ящике в самом деле сидит мышка. К следующей строке она уже перевела палец с выражением живейшего любопытства: «Кошка может видеть

мышку». Тут я повернула кошку лицом к мышке и заставила Елену ощупать ее.

Выражение на лице девочки показало, что она озадачена. Я обратила внимание на следующую строку, и хотя она знала в ней всего три слова: кошка, мышка, есть, – однако, она уловила смысл: сняла кошку и поставила ее на пол, а мышеловку покрыла платком. Затем она прочла фразу: «Не давай кошке есть мышку». В последней фразе были все знакомые слова, и она с восторгом воспользовалась позволением проделать сказанное в ней»[10].

Отмечаемые А. Сулливан легкость и заинтересованность, с которыми Елена овладевала новым для нее видом деятельности, не скрывают, однако, тех затруднений в словесном опосредовании восприятия слепоглухим ребенком предметной ситуации, которые имели место в данном случае. Отметим, что в данном примере речь шла об описании статичной ситуации. Когда же возникает необходимость словесного опосредования событий, развертывающихся перед слепоглухим ребенком в пространстве и во времени, эти трудности неизмеримо возрастают.

Формирование связей между обозначаемым и обозначением у слепоглухого ребенка затруднено и ограничено прежде всего трудностями в восприятии окружающей действительности на основе «ограниченного сенсорного входа», а также тем, что восприятие действительности и восприятие речи у такого ребенка осуществляется при помощи одного и того же анализатора, а, значит, происходит не одновременно, как в норме, а поочередно, последовательно.

Учитывая эту особенность, И.А. Соколянский предложил в качестве основного материала, на котором на данном этапе обучения будут формироваться словарь и грамматический строй словесной речи, использовать не столько описание настоящих, «здесь и теперь» разворачивающихся перед ребенком событий, сколько описание прошедших событий и ситуаций из его повседневной жизни, а именно тех,

[10] Рагозина З.А. История одной души. – Петроград, 1915. – С. 131.

непосредственным и главным героем которых в недавнем или отдаленном прошлом ребенок был сам.

Методика формирования у слепоглухого ребенка грамматического строя словесной речи, разработанная И.А. Соколянским, получила название системы параллельных текстов. По этой системе детям предлагают описывать события из их жизни (так называемые спонтанные тексты). В то же время им дают читать тексты, составленные учителем, также вначале описывающие события из жизни ребенка. Это – учебные тексты.

Первые учебные тексты состоят из нескольких нераспространенных предельно конкретных предложений, которые располагаются одно под другим в столбик в строгой логической последовательности. Например:

Сережа идет.

Сережа чистит.

Сережа моет.

Сережа вытирает.

Сережа убирает[11].

«Такое стилистическое построение учебных текстов, – писал И.А. Соколянский, – сосредоточивает внимание ребенка не на словесном оформлении, а на конкретных образах конкретной материальной действительности, изучаемой не в виде отдельных разрозненных предметов и действий, а предметов и действий, логически связанных друг с другом»[12]. Постепенно учебные тексты усложняются. Сначала вводится одна новая грамматическая категория – прямое дополнение. Например:

Юля открыла кран.

Юля взяла мыло.

Юля мыла руки.

Юля взяла полотенце.

---

[11] В качестве примеров используется тексты из архива лаборатории изучения и воспитания слепоглухонемых детей ИКП РАО.

[12] Соколянский И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи // Докл. АПН РСФСР. – 1959. – С.121-124.

Юля вытерла руки.

Юля повесила полотенце.

Юля убрала мыло[13].

Далее по определенной системе в учебные тексты вводятся другие категории – различные формы глаголов, прилагательные, местоимения, наречия, усложняется синтаксис, например:

Нина взяла судки и пошла на кухню за обедом.

Повар налил в одну кастрюлю суп, в другую кастрюлю положил котлету с картошкой и в третью кастрюлю налил компот.

Нина принесла обед в комнату и сказала Юле: «Иди мыть руки».

Юля надела халат, тапочки, взяла полотенце и мыло и пошла к умывальнику.

Юля вымыла руки, пришла в комнату, положила мыло в ящик и повесила полотенце на кровать.

Юля расстелила клеенку на столе и поставила хлебницу с хлебом на стол.

Юля взяла из тумбочки тарелку с ложкой и половник.

Юля налила суп в тарелку из кастрюли и ела суп с хлебом.

Юля положила котлету и картофель в тарелку из кастрюли и ела котлету с картофелем.

Юля налила компот в чашку из кастрюли и ела компот с хлебом.

Юля убрала посуду и хлебницу с хлебом в тумбочку.

Юля расстелила постель, разделась и легла спать.

Описывая пережитое событие в спонтанном тексте, ученик использует данные в учебном тексте новые слова и грамматические категории и уже на знакомом материале закрепляет их. Приведем пример спонтанного текста ученицы Юли Виноградовой, написанного ею в 1956 году:

Юля пошла на кухню.

Юля взяла сковородку.

[13] Текст был составлен для Юли Виноградовой, ученицы И.А. Соколянского.

Юля взяла хлеб из стола.

Юля крошила хлеб в сковородку.

Юля взяла сковородку и пошла на улицу.

Юля поставила сковородку на землю.

Гуси и утки кушали хлеб.

Юля взяла сковородку.

Юля пошла домой.

Юля поставила сковородку на пол.

Юля мыла руки.

Юля вытирала руки полотенцем.

И.А. Соколянский придавал работе по системе параллельных текстов очень большое значение. Он указывал, что именно на этом этапе решается судьба овладения грамматическим строем словесной речи, а «секрет» овладения грамматическим строем словесной речи для слепоглухого ребенка заключается в длительных упражнениях на специально составленных учителем текстах[14]. А.И. Мещеряков подчеркивал, что все слова, словосочетания и грамматические категории, использованные в учебном тексте, накладываются «на систему образно-действенного мышления»[15].

Работа по этой системе оказывает также большое организующее влияние на формирование предметного опыта слепоглухого ребенка, на перестройку и уточнение его представлений об окружающем мире, и в целом дает возможность создавать для него все более сложные учебные тексты и даже предлагать для чтения произведения детской литературы.

В воспоминаниях и дневниках известных слепоглухих достаточно много фрагментов, описывающих их первые «встречи» с произведениями детской литературы. Обратимся к ним.

---

[14] Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых детей // Известия АПН РСФСР. – М., 1962. – Вып. № 121. – С.29.

[15] Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. – М., 1974. – С. 202.

Понимание литературных произведений

Е. Келлер

Как уже отмечалось, слух и зрение она потеряла в 1 год 8 месяцев. Систематическое обучение на основе дактилологии, а затем и шрифта Брайля началось, когда девочке было 6 лет 9 месяцев. Уже через 3 месяца она читала небольшие специально составленные для нее тексты, а затем, примерно через год, стала пробовать читать детские книги, отпечатанные рельефно-точечным шрифтом. Вот как Е. Келлер об этом рассказывает в своей автобиографии:

«Настоящим образом я начала читать в первую мою бытность в Бостоне. Мне дозволяли часть каждого дня проводить в библиотеке института, и я бродила от шкапа к шкапу и брала с полок любую книгу, какая «приглядится» моим пальцам. Ну, и читала же я, все равно, понимала ли одно слово из десяти или два слова на странице. Самые слова пленяли меня, о содержании же я сознательно мало заботилась... Сказки в то время не имели для меня значения или очень мало, но одного процесса чтения пальцами странных слов было достаточно, чтобы позабавить ребенка, имевшего так мало забав. <…>

Сначала у меня было очень мало книг с выпуклым шрифтом: кое-какие школьные книжки для начинающих, сборник коротеньких рассказов, да книга о Земле под названием «Наш мир». Кажется, все. Но я читала и перечитывала их, пока слова так стерлись и сгладились, что я насилу могла разобрать их. Иногда мисс Сулливан читала мне «вслух», т.е. писала на моей руке маленькие стихотворения и рассказы, о которых знала, наверное, что они для меня понятны, но я предпочитала читать сама, потому что любила перечитывать нравившиеся мне места. Я, должно быть, прочитала тогда части многих книг (целой книги я, помнится, в ту пору не прочитала ни одной) и очень много стихов, все с тем же непониманием, пока не открыла

повесть «Маленький лорд Фаунтлерой»[16]. Это была первая книга, которую я прочитала с пониманием»[17].

А вот как Елена Келлер описывает свое восприятие этой повести:

«...Ясно вспоминается мне, когда и где мы читали первые главы этой очаровательной детской повести. Был жаркий августовский день. Мы вместе уселись в гамаке, подвешенном на двух соснах неподалеку от дома. Мы поторопились перемыть посуду после завтрака, чтобы сберечь себе как можно больше времени для чтения; мы спешили через высокую траву к гамаку, как вдруг вокруг нас затолпился и облепил нас рой кузнечиков, и, как теперь помню, – моя наставница непременно настаивала, чтобы мы всех их сняли с наших платьев прежде, чем устроиться, что мне казалось совершенно лишней тратой времени. Гамак был весь усыпан хвоей с сосен, потому что моя наставница уезжала на несколько дней, и в ее отсутствие никто сюда не приходил. Солнце жарко пригревало сосны и тянуло из них весь пряный аромат. Воздух был чудный с морским привкусом. Прежде, чем начать чтение, мисс Сулливан объяснила мне все то, что как она знала, должно было оказаться для меня непонятным, и, по мере того, как мы читали, объясняла и каждое незнакомое слово. Их сначала было много, так что чтение то и дело прерывалось; но лишь только я вполне поняла, в чем дело, меня слишком завлек рассказ, чтобы дозволить мне останавливаться на словах, и я, должно быть, с нетерпением слушала разъяснения, которые мисс Сулливан считала необходимыми. Когда ее пальцы до того устали, что она была положительно не в состоянии шевелить ими, в первый раз очень болезненно осознала, чего я лишена. Я взяла книгу у нее из рук и силилась пальцами ощупать гладкие буквы с таким страстным желанием, которого не забуду никогда. <…>

Впоследствии, по моей настоятельной просьбе, мистер Анангнос приказал отпечатать эту повесть выпуклым шрифтом, и я читала и

[16] «Маленький лорд Фаунтлерой» – детский бестселлер, написанный американской писательницей английского происхождения Фрэнсис Бернет в 1886 году и переведенный на русский язык в 1889.
[17] Рагозина З.А. История одной души. – Петроград, 1915. – С. 196-197.

перечитывала ее до тех пор, пока чуть от слова до слова не выучила ее на память; и во все мое детство «Маленький лорд» был моим милым, любимым товарищем. Я вдалась во все эти подробности с опасностью надоесть, потому что они своей живостью так ярко отличаются от прочих смутных, расплывающихся, путаных воспоминаний моего детства. «Маленький лорд Фаунтлерой» отмечает для меня начало настоящей любви к книгам. В течение следующих лет я прочла их много дома, и когда бывала в Бостоне...».

Приведенные отрывки чрезвычайно ярко иллюстрируют самые начальные этапы читательской биографии Е. Келлер, раскрывают ее самые первые читательские переживания. Отметим, что эти фрагменты являются редким, а потому особенно ценным описанием перехода слепоглухого ребенка от чтения текстов, описывающих события его собственной жизни, к восприятию содержания, выходящего за рамки его собственного опыта.

Ценные свидетельства о последующих этапах приобщения к чтению слепоглухого ребенка мы встречаем в воспоминаниях О.И. Скороходовой [18].

Ольга Скороходова – самая известная ученица И.А. Соколянского, потерявшая слух и зрение в восьмилетнем возрасте. Систематическое обучение Ольги началось только через шесть лет после этого, когда она в 1925 году оказалась в созданной И.А. Соколянским харьковской школе-клинике слепоглухонемых.

Вот что пишет она о своем чтении в период школьного обучения[19]:

«Мои учителя очень поощряли мое желание побольше читать и писать, хотя знали, что я еще многого не понимаю из того, что читаю. Я и сама чувствовала, что не всегда правильно понимала прочитанное, но я обращалась за объяснениями только в тех случаях, когда ничего не могла придумать сама, т.е. не находила никакого правильного и неправильного, но тем не менее самостоятельного объяснения. Совершенно так же я поступала

[18] Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М., 1972.

[19] Там же. С. 311-314.

и в тех случаях, когда не понимала новых слов: сначала я пыталась самостоятельно попять значение незнакомых мне слов, а если мне это не удавалось, тогда я обращалась к учителям за объяснением. Конечно, я получала самые исчерпывающие объяснения и указания.

Бывало и так, что я начинала употреблять слова, которые не совсем понимала. <…>

В то время когда я училась, в библиотеке школы слепых новых книг для младших детей почти не было. Мне приходилось читать только то, что имелось в библиотеке. Читала я небольшие рассказики и сказки из «Азбуки» Л.Н. Толстого, «Родное слово» Ушинского и сказки Жуковского, Пушкина, сказки Андерсена, Оскара Уайльда «Счастливый принц», басни Крылова и много других рассказов для ребят.

Следует сказать, что в детстве я многое из прочитанного понимала буквально, а не в переносном смысле и думала, что в жизни все бывает так, как рассказывается в сказках или в баснях. И мне очень хотелось, чтобы со мной тоже произошло что-нибудь занимательное, необыкновенное, как это происходит в сказках. Например, когда я читала сказку «Красная Шапочка», мне очень хотелось быть на месте этой девочки. Я воображала, как бы я себя вела с серым волком...

Сказки Жуковского, Пушкина и Андерсена тоже доставляли мне немало переживаний: я то радовалась, когда герои и героини оказывались победителями, то огорчалась в связи с их неудачами и даже плакала. Помню, что я очень плакала после прочтения сказки Андерсена «Девочка со спичками», мне жалко было замерзшую девочку. Мне очень хотелось поделиться с нею и теплой одеждой, и всем прочим, что я имела.

На старуху рыбачку из сказки Пушкина я сердилась за ее жадность, а потом радовалась, что в конце сказки она опять сидит перед разбитым корытом. «Так ей и надо! Жадная бабка», – думала я. После прочтения «Счастливого принца» мне было очень грустно и почти не хотелось ничего делать для себя. Пробовала я читать «Руслана и Людмилу», но это было

преждевременно, ибо я мало что поняла. В моем воображении оказались две Людмилы, несколько Русланов и несколько чародеев. Правда, я никому не сказала об этом, а снова прочитала «Руслана и Людмилу» в такое время, когда уже правильно могла понять это прекрасное произведение. Была я крайне удивлена тем, что Людмила была только одна, Руслан один, чародей тоже один. Куда же девались остальные Русланы, чародеи и другая Людмила? Неужели первый раз я читала другое произведение под тем же названием?

Время шло, и я запоем читала все, и понятное, и не совсем понятное. Наступило время, когда я уже могла читать вполне осмысленно «Хижину дяди Тома» Бичер-Стоу, рассказы Гоголя «Ночь перед Рождеством», «Майская ночь», «Заколдованное место».

В то, что описывалось в рассказах Гоголя, я вполне и очень серьезно верила, тем более что я первые годы своей жизни провела в украинском селе, знала, как мать и соседи готовились к зимним праздникам. Я верила, что кузнец Вакула действительно куда-то летал за черевичками для Оксаны, только у меня снова оказались две царицы Екатерины: одна из них просто какая-то царица, которую никогда никто не видел, а другая – добрая, всем доступная женщина, которая дарит кузнецу черевички для любимой им девушки.

«Майскую ночь» я тоже поняла по-своему: поверила в существование мачехи-ведьмы и очень боялась, чтобы весной не влезла ко мне в окно ночью такая же мачеха-ведьма, а жили мы на первом этаже, и моя кровать стояла возле двух окон, выходивших в сад. Когда же я прочитала повесть «Вий», то совершенно утратила всякое спокойствие и храбрость, хотя вообще была смелая девочка и не всех «злых духов» боялась.

Когда я впервые читала «Хижину дяди Тома», то, кажется, не все понимала как следует, но то, что я понимала, глубоко трогало и волновало меня. Я не понимала, чем же так плохи негры, почему к ним так плохо относятся белые. Но я очень жалела всех этих хороших черных, очень

плакала, читая, как их продавали, разлучая с семьями, с друзьями, с родиной. Я глубоко ненавидела тех белых, которые особенно жестоко обращались с неграми, и мне казалось, что у меня хватило бы смелости и силы побить тех, кто бил негров...

По мере того как я становилась старше и росла в интеллектуальном отношении, я читала все более и более серьезные книги, т.е. такие, которые соответствовали моему возрасту и умственному развитию. Конечно, и в них я не всегда абсолютно все понимала, но это не останавливало меня и не умаляло моей любви к книгам. Ведь чем больше я читала, тем лучше понимала то, что было непонятно раньше.

Но и при чтении повестей для старшего возраста, а затем романов я долго не могла отделаться от своей детской привычки ставить себя на место тех, о ком я читаю. И я не только ставила себя на их место, но также продолжала придумывать для себя новое содержание повести или романа уже после того, как книга была прочитана.

Я настолько живо представляла и ясно понимала многое из прочитанного, что видела все это во сне, а во сне все происходило так необычайно, так правдоподобно, что, просыпаясь после сновидений, я не сразу могла понять, действительно ли это были только сновидения, или же со мной происходили наяву такие же события, какие описывались в книгах.

Так, в одном сновидении я была похожа на Машу Троекурову; в светлую лунную ночь я ожидала в саду Дубровского и он пришел и был необычайно похож на того Дубровского, которого так хорошо описал Пушкин. В другом сновидении я была Софьей из «Недоросля» Фонвизина и отчаянно отбивалась от нападавших на меня госпожи Простаковой и Еремеевны. После чтения исторических романов Соловьева и Мордовцева я не однажды во сне переживала те исторические события, которые описывают эти писатели в своих произведениях. А после чтения «Бориса Годунова» я видела во сне, как царь Борис собственноручно зарезал маленького царевича Димитрия...

Было много и других сновидений в связи с чтением книг. Упоминаю об этом потому, что они наглядно показывают, как я не только любила читать, но любила и фантазировать, а это подтверждало тот факт, что я все лучше и глубже понимала прочитанное, переживала его и надолго запоминала».

Итак, мы рассмотрели классические методики обучения слепоглухих грамоте, показали, что обучение слепоглухого ребенка чтению и письму, хотя и непростая, но вполне разрешимая задача, решение которой открывает перспективы, как для развития его речи, так и приобщения к чтению. Мы представили фрагменты воспоминаний известных слепоглухих, открывающие важнейшие моменты их читательской автобиографии, и увидели, что книга, входя в жизнь слепоглухого, постепенно становится решающим фактором его развития. Чтение позволяет раздвинуть чрезвычайно узкие рамки личного опыта, восполнить дефицит общения, благодаря чтению обогащается словарь и грамматический строй словесной речи, усваивается нравственные нормы и образцы поведения, формируется характер, развивается личность слепоглухого человека.

Однако следует отметить, что описанные выше успехи в читательском развитии известных слепоглухих были достигнуты либо благодаря исключительному таланту педагога и выдающимся способностям ученика, раскрывшимся в условиях индивидуального обучения, либо сравнительно благоприятной истории читательского развития, как это бывает, например, при позднем наступлении глухоты у слепого или слабовидящего ребенка[20].

Гораздо скромнее могут оказаться достижения в формировании интереса к чтению и полноценной читательской деятельности у ребенка с врожденными нарушениями зрения и слуха в условиях группового обучения. В отечественной практике обучения слепоглухих эта проблема была осознана в 70-е годы теперь уже прошлого столетия.

---

[20] Примером может служить читательская биография А.В.Суворова, потерявшего зрение на 4-ом году жизни, а слух после 10 лет. См. Суворов А.В. Мои любимые катакомбы // Библиопсихология и библиотерапия. – М., 2005. – С. 253-260; Суворов А.В. Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты / Homo legens – 3. – М., 2006. – С. 310-318.

Это были годы важных достижений в области исследований и организации обучения слепоглухих. В связи с началом обучения в вузе слепоглухих студентов[21] расширены созданные в НИИ дефектологии[22] И.А. Соколянским экспериментальная группа и лаборатория изучения и обучения слепоглухих. Выходит самое полное издание дневников и воспоминаний Ольги Ивановны Скороходовой[23]. В фундаментальной монографии А.И. Мещерякова впервые в традициях отечественной психологической школы осмыслен опыт зарубежной и отечественной практики в обучении слепоглухих, включая и уже десятилетний опыт работы Загорского детского дома, открытого по инициативе и усилиями учеников И.А. Соколянского в 1963 году. Успехи исследователей и практиков ведут к охвату все более широкого контингента нуждающихся и к увеличению в нем доли детей с врожденными и чаще не тотальными нарушениями зрения и слуха.

В то же время изменение контингента учащихся и, по сути, переход от их индивидуального обучения к массовому поставил практику перед новыми проблемами, которые наиболее отчетливо проступили при решении традиционно особенно актуальных задач приобщения таких детей к чтению.

На фоне имеющихся в отечественной и мировой практике примеров того, как слепоглухие становятся увлеченными читателями и авторами собственных книг, особенно остро переживались специалистами не исчезающие у большинства учащихся даже после многих лет ежедневной работы с тестами на уроках стойкие трудности в понимании прочитанного.

Чтобы разобраться в причинах этих неудач мы провели ряд исследований, о результатах которых расскажем в следующей главе.

---

[21] Подробнее об обучении слепоглухих в МГУ см.: Ильенков Э.В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. – 1977. – № 2. – С. 68-79; Гончарова Е.Л. Некоторые вопросы высшего образования взрослых слепоглухих // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. Сборник науч. труд. АПН СССР. – М., 1990. – С. 5-70.

[22] Ныне Учреждение Российской академии образования «Институт коррекционной педагогики».

[23] Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М., 1972.

Глава 2.

О результатах первых исследований читательской деятельности слепоглухих

Если наш диагноз верен, то он должен доказать свою истинность с помощью раскрытия механизма симптомообразования, он должен сделать нам понятной ту внешнюю картину проявлений, в которых обнаруживает себя данный процесс развития.

Л.С. Выготский

Проблема перехода от ситуативной к контекстной речи

В предыдущей главе мы рассказали о том, что в силу особенностей обучения слепоглухого ребенка грамоте процесс овладения технической стороной чтения оказался вполне разрешимой задачей. Основные и чрезвычайно сложные проблемы, сопровождающие чтение слепоглухого на протяжении всей его жизни, лежат в плоскости понимания прочитанного.

Трудности, как мы видели, возникают уже при чтении текстов, описывающих события из жизни самого ребенка, т.е. на этапе освоения им ситуативной речи, которая в норме формируется у детей уже в раннем возрасте благодаря тому, что звучащая речь с первых дней жизни сопровождает и опосредует все его действия и наблюдения.

Слепоглухим ребенком эта первая форма речи осваивается в более позднем возрасте и в особых, специально созданных условиях: на основе дактильной или письменной формы речи, с помощью предложенной И.А. Соколянским системы параллельных текстов. Добавим, что необходимым звеном в осуществлении словесного опосредования действий и наблюдений слепоглухого ребенка становится предварительное создание «рассказа» о событиях его жизни с помощью доступных ему видов изобразительной деятельности. Текст соотносится с действительностью, которую постепенно

осваивает слепоглухой ребенок, не прямо и непосредственно, а через изображение (лепку, барельеф, аппликацию, рисунок)[24].

Таким образом, благодаря специальным педагогическим инструментам трудности в понимании текстов, описывающих события жизни самого ребенка-читателя, постепенно преодолеваются, и чтение таких текстов становится источником первых положительно окрашенных, но еще неспецифических читательских переживаний слепоглухого ребенка, связанных на этом этапе обучения с удовольствием от узнавания при чтении слов, обозначающих хорошо знакомые предметы, действия и ситуации – всего того, что связано с его повседневной жизнью.

Как уже отмечалось, значительно более сложные и подчас неразрешимые проблемы в понимании прочитанного возникают у слепоглухих на последующих этапах обучения, когда материалом для чтения становятся тексты, содержание которых выходит за рамки их непосредственного опыта.

В практике обучения слепоглухих детей, сложившейся в 70-е годы XX века, перевод учащихся к восприятию текстов такого типа происходил уже в конце первого класса, а, начиная со второго класса, тексты, описывающие события и ситуации, выходящие за рамки конкретного личного опыта ребенка-читателя, становились основным материалом для его чтения. Это могли быть рассказы о событиях из жизни родных и близких ребенку людей, рассказы о вымышленных героях, составленные учителем в соответствии с уровнем развития словаря и грамматического строя речи учащихся, адаптированные тексты детской дошкольной литературы и книг для чтения глухих учащихся. Все они содержат так называемую контекстную речь, восприятие которой открывает для ребенка возможность посредством чтения расширять свой личный опыт за счет присвоения зафиксированного в речи

[24] Гончарова Е.Л. Изобразительная деятельность ребенка, овладевающего словесной речью // Дефектология. – 1986. – № 6. – С.13-20; Гончарова Е.Л. Парадоксы отклоняющегося развития. Изобразительная деятельность на этапе развития ситуативной речи (по материалам изучения слабовидящих глухих детей) // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 72-78.

опыта действий и наблюдений других людей. При этом встреча слепоглухого ребенка с такими текстами происходила очень скромно и незаметно.

Предположим, ребенок только что прочитал очередной текст, описывающий его собственные действия и наблюдения. Учитель в очередной раз убедился в том, что ребенок хорошо понимает, какое событие описывает данный текст, понимает значение каждого слова в этом тексте. Чтобы закрепить достигнутый успех , учитель предлагает ребенку текст, в котором меняется только одно слово – имя героя. Теперь этот текст рассказывает, например, не о Пете, а о Коле. С точки зрения лексики и грамматики изменения очень незначительны. А психологический смысл внесенного в текст изменения, как уже отмечалось, – огромен.

Переход к контекстной речи существенно меняет позицию читателя по отношению к описанным в тексте событиям, и, соответственно, изменяются и требования к его деятельности, направленной на понимание прочитанного. Чтобы составить яркое, целостное и полное представление об описанной в тексте ситуации, теперь недостаточно просто прочитать и вспомнить, как это было на этапе восприятия ситуативной речи.

Понимание таких текстов требует от читателя серьезной коммуникативной, познавательной и творческой деятельности и предполагает сформированность у него целого ряда читательских способностей и установок, таких, например, как установка на извлечение из текста нового содержания; способность представить себе сообщаемое, когда оно дано только в речи; способность содействовать и сопереживать герою; умение замечать и преодолевать неполноту, новизну и противоречивость текстовой информации и др.[25]

Между тем, в практике обучения слепоглухих детей, сложившейся к началу исследования, которое мы хотим представить в этой главе, трудности в понимании текстов слепоглухими учащимися связывались главным

[25] Здесь мы опираемся на ставшие классическими работы по психологии понимания текста Л.П. Доблаева, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, Б.М. Теплова и др. Более подробно вопрос о содержании читательской деятельности будет рассмотрен в третьей главе.

образом с трудностями развития их речи и представлений об окружающей действительности. Этот взгляд на природу затруднений в понимании прочитанного в значительной мере определял и методику перехода от ситуативной к контекстной речи, и характер учебной работы с текстами на уроках.

Отбирая тексты и используя разнообразные приемы объяснительного чтения, учитель добивался понимания прочитанного, усвоения новых сведений об окружающей действительности, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Чтение при этом выступало как средство, «инструмент», «обходной путь» для решения целого ряда важных образовательных и воспитательных задач. Собственно же обучение чтению, то есть работа по формированию у учащихся приемов и установок, необходимых для понимания прочитанного, проводилось эпизодически по случайным заданиям, часто ориентированным на программы обучения в начальных классах школы для глухих или даже слышащих школьников. Уровень развития читательской деятельности при этом специально не контролировался.

Мы предположили, что в таких условиях деятельность, обеспечивающая понимание текстов, будет спонтанно складываться только у незначительной части слепоглухих. И, следовательно, трудности в понимании прочитанного, отмечаемые у большинства слепоглухих, будут определяться не только и не столько бедностью словаря и ограниченностью опыта слепоглухого, сколько недостаточной сформированностью его читательской деятельности.

Чтобы проверить эти предположения, мы провели исследование, которое включало два блока. Первый блок был направлен на экспериментальное изучение операциональной стороны читательской деятельности. Во втором блоке методом включенного наблюдения изучались связанные с чтением ожидания, установки и читательские интересы учащихся, т.е. всего того, что определяет мотивационную основу их чтения.

Рассмотрим содержание и результаты изучения операциональной стороны читательской деятельности школьников с нарушениями зрения и слуха.

Оценка сформированности приемов понимания прочитанного[26]

Эксперимент проходил в Загорском детском доме для слепоглухих детей. Он был направлен на то, чтобы определить, в какой степени традиционная практика обучения чтению обеспечивает формирование у учащихся таких важнейших для понимания связной контекстной речи умений и установок, как ориентировка на новое незнакомое содержание; умение проследить по тексту за действиями героя и оценить их с точки зрения правдоподобия, целесообразности, соответствия личному опыту; умение воссоздать полную картину описанной в тексте ситуации.

Испытуемыми были все воспитанники детского дома с сохранным интеллектом, обучающиеся по программе II-VIII классов (24 чел.): один тотально слепоглухой; слепоглухие дети, имеющие остаточное зрение – 4 чел.; слабовидящие глухие – 18 чел.; один слабовидящий слабослышащий мальчик.

В I серии учащимся предлагали для чтения тексты, описывающие хорошо знакомые им из практики ситуации: уборку, стирку, еду, переодевание и т.п. Рассказы были построены на достаточно освоенном лексико-грамматическом материале, но некоторые из них содержали пропуски, нарушения логики в описании действий, некоторые рассказы были неокончены. Предлагая такие тексты испытуемым, мы могли быть уверены, что в них отражены те связи и отношения, на которые дети уже умеют ориентироваться. В то же время экспериментальные тексты моделировали реальные трудности, с которыми слепоглухие часто встречаются при чтении

[26] В основу данного раздела положены материалы статьи: Гончарова Е.Л. К характеристике особенностей развития словесной речи слепоглухонемых детей и обучение их чтению // Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха: сб. науч. тр. – М., 1986. – С. 58-71.

связного текста: новизна сюжета, его несоответствие собственному опыту, неполнота описания и др.

Эксперименты проходили с каждым учащимся индивидуально. Тексты, вопросы и задания предлагались в письменном виде, напечатанными рельефно-точечным шрифтом Брайля для слепых или укрупненным плоскопечатным шрифтом для слабовидящих детей.

Каждый текст прочитывался испытуемым дважды, после чего экспериментатор выяснял, какие слова и выражения были ребенку непонятны, а затем давал необходимые разъяснения. После этого предлагались предусмотренные методикой контрольные задания. Детей просили оценить действия героя, изобразить их в рисунке или драматизации, продолжить рассказ, выявить и дополнить пропуски в описании действий героя и т.п.

Эксперимент показал, что все дети легко справлялись с предложенными заданиями, если тексты воспроизводили ситуации, соответствующие личному опыту и наблюдениям учащихся. В тех случаях, когда в тексте описывалась ситуация, противоречащая личному опыту детей, большинство из них не замечали ошибок в описании действий героя и нелепиц в его поведении, а при передаче текста в словесном пересказе или в рисунках – искажали его содержание.

В качестве примера рассмотрим материалы, полученные при разборе текста «Вова стирает»:

«Вова ел суп. Вова шалил. Вова пролил суп на рубашку. Рубашка стала грязная. Вова захотел постирать рубашку. Вова взял таз. Вова налил в таз воду. Вова поставил таз на пол. Вова взял мыло. Вова не разделся. Вова не снял брюки и грязную рубашку. Вова сел в таз. Вова намочил рубашку. Вова намылил рубашку. Мама пришла с работы. Мама увидела Вову и сказала...».

После двукратного чтения текста и выяснения значения некоторых незнакомых слов и выражений учащихся просили продолжить текст. В

качестве стимуляции использовали вопросы: «Что сказала мама Вове? Мама хвалила или ругала Вову?».

Все дети правильно предположили, что мама будет недовольна поведением Вовы и будет его ругать, но дали лишь самую общую оценку поведения мальчика, не обнаруживая при этом своего отношения к его ошибочным действиям.

Приведем примеры:

Радж М. (тотально слепоглухой, обучается по программе III класса): «Мама сказала неприятно. Мама ругала Вову, потому что Вова шалил, Вова пролил суп на рубашку. Вова был глупый как малыш. Вова не слушал маму».

Олег М. (слабовидящий глухой, обучается по программе III класса): «Мама сказала Вову плохо. Мама злая Вову в угол».

Алеша К. (слабовидящий глухой, обучается по программе IV класса): «Мама сказала, что Вове стало стыдно, плохо себя вел».

Юра Т. (слепоглухой с остаточным зрением, обучается по программе V класса по Брайлю): «Мама сказала, что случилось с Вовой. Мама ругала Вову за то, что у Вовы грязная рубашка».

Далее, пытаясь привлечь внимание детей к необычности ситуации, экспериментатор спрашивал: «Правильно стирал Вова или неправильно?» Ответы детей на этот вопрос так же, как и раньше, не обнаруживали в полной мере, представляют ли они необычные действия героя рассказа или нет. Их оценки были слишком общими или не относящимися к стирке. Приведем примеры:

Юра Т: «Вова сделал плохо, потому что он сначала пролил суп на рубашку, потому что он не умеет стирать рубашку».

Марина Е. (слабовидящая глухая, обучается по программе III класса): «Вова плохо стирал рубашку, потому что Вова шалил и пролил суп на рубашку».

Галя К. (слепоглухая с остаточным зрением, V класс): «Вова стирал рубашку не верно, потому что рубашка была грязная».

Чтобы выявить, как представляют себе учащиеся описанные в тексте действия, всем детям, имеющим остаточное зрение, было предложено сделать рисунки к рассказу. Тотально слепоглухой мальчик показывал действия Вовы при помощи куклы.

Изображения действий героя в игре и рисунках показали, что в основе оценки испытуемыми поведения Вовы при стирке лежат представления, не соответствующие тексту. Так, на всех рисунках изображен мальчик, который стирает рубашку, как принято обычно. Он не сидит в тазу, как описано в тексте, и не стирает рубашку на себе, не снимая ее.

Аналогичные результаты были получены при разборе текста «Кот Васька»: «Кот Васька проснулся. Васька был очень голоден. Васька съел подушку. Потом Васька съел одеяло и кровать. Кот Васька съел еще стол и холодильник, но не наелся. Васька выпрыгнул в окно и побежал по улице».

Выясняя, насколько хорошо учащиеся представляют по тексту действия данного персонажа, мы просили их придумать продолжение к этой истории. Большинство детей (16 из 24) не смогли выполнить это задание, учитывая особенности и необычную логику действия персонажа. Вот характерные примеры:

Алеша К. (слабовидящий глухой, обучается по программе IV класса): «Васька выпрыгнул в окно и побежал по улице. Кот ходит к мальчику. Мальчик положил на дорогу два рыбу. Кот кушает рыбу. Кот сказал: спасибо. Кот идет искать мышь. Кот поймал мышь и съел. Кот побежал домой и рады кушал».

Коля Г. (слабовидящий слабослышащий, обучается по программе IV класса): «Васька поймал мышь. Васька съел молоко, масло, рыб, мясо, сало».

Более успешно справлялись с предложенными заданиями слабовидящие глухие учащиеся VI-VIII класса. Отметим, что в основном это были школьники со значительным остаточным зрением (острота зрения выше 0,1).

Вот как, например, выглядело продолжение истории про кота Светы Г. (слабовидящая глухая, обучается по программе VIII класса):

«На улице Кот Васька увидел много людей. Люди со страхом увидели кота. Он был большой пребольшой с большой страшной мордой, у него глаза сверкали. Коту захотелось есть много детей. Один из мужчин был смелый. Он спустил веревку в шею и задушил кота».

Здесь, как мы видим, была учтена описанная в завязке необычность поведения героя этого текста.

Учащиеся II-V классов[27] показали более низкие результаты при выполнении контрольных заданий. Однако и среди этих учащихся были дети, которые правильно оценивали ошибочные и неправдоподобные действия героев рассказа, умели изобразить их в рисунках и путем драматизации, а придумывая продолжение рассказа, – учитывали их необычный характер. Однако такие случаи были крайне редки.

Таким образом, в ходе этого исследования было обнаружено, что при чтении большинство детей ориентируются только на знакомое содержание. Ориентировка на новое и установка на извлечение из текста содержания, выходящего за рамки конкретного опыта, у этих детей, читающих уже на уроках детскую художественную литературу и тексты познавательного характера, еще недостаточно сформирована.

Во II серии эксперимента для изучения того, умеют ли слепоглухие учащиеся уже по ходу чтения восстанавливать на основе контекста описанную в тексте ситуацию, была составлена целая серия текстов с описанием знакомого детям действия – переодевания. Мы использовали в описаниях цвет одежды, предварительно установив, что все без исключения дети знают, что у одежды есть цвет, при чтении и ответах на вопросы могут ориентироваться на цветовые признаки, различают их, знают соответствующие слова.

[27] Отметим, что среди них были в основном слепоглухие дети с незначительным остаточным зрением или слабовидящие глухие с остротой зрения меньше 0,1,

В одних текстах описание переодевания было полным, например, в тексте «Зина и Рита»:

«Утром Зина надела красное платье. Утром Рита надела синее платье. После обеда Рита и Зина поменялись платьями. Зина сняла красное платье и дела Рите. Рита сняла синее платье и дала Зине. Рита надела красное платье. Зина надела синее платье. Девочка в красном платье копала землю. Девочка в синем платье поливала цветы».

В других текстах действие описывалось, но не сообщался его результат, например, в тексте «Оля и Таня»:

«Утром Оля надела зеленое платье. Утром Таня надела синее платье. После обеда Оля и Таня поменялись платьями. Потом Оля и Таня пошли гулять. Девочка в зеленом платье каталась на велосипеде. Девочка в синем платье играла в мяч».

После чтения испытуемыми текстов, их просили угадать имя героя, выполняющего те или иные указанные в тексте действия. Например, ребенка спрашивали: «Кто копал землю, Зина или Рита? Кто поливал цветы, Зина или Рита?» К тексту «Оля и Таня» соответственно ставили вопросы: «Кто катался на велосипеде, Оля или Таня? Кто играл в мяч, Оля или Таня?»

Предлагая такие задания испытуемым, мы могли быть уверены в том, что в текстах отражены освоенные детьми ситуации, связи и отношения действительности. В то же время мы могли проверить, как испытуемые прослеживают действия героев, обнаруживают ли пропуски в их описаниях, могут ли на основе контекста восстановить пропущенное.

Эксперимент показал, что наиболее многочисленной была группа детей, которые легко прослеживали действия героев по полному тексту, но не умели этого сделать, если текст был неполный. Эти дети, как правило, хорошо ориентировались в тексте, запоминали, как были одеты девочки до и после переодевания и могли определить имя действующего лица по указанным в тексте приметам. Но такая же точно задача была им не по силам, когда требовалось определить имя действующего лица по тексту, в

котором результат действий был не описан. Дети хорошо запоминали, как были одеты девочки, что они поменялись одеждой, но при ответе на контрольные вопросы отвечали так, как будто никакого переодевания не было. Однако среди этих учащихся были такие дети, которые, не справляясь самостоятельно с заданием, требующим устранения неполноты текста, правильно отвечали на все контрольные вопросы в ходе организованного учителем развернутого рассуждения.

Другие дети – их было большинство – не справлялись с предложенными заданиями даже с помощью наводящих вопросов учителя. Для того, чтобы и они могли построить целостное представление об описанной ситуации, была проведена специальная игра, в которой дети выполняли описанное в тексте переодевание при помощи кукол или их схематических изображений. Даже если переодевание не выполнялось на самом деле, а условно изображалось стрелками на схеме, а его результат там же обозначался цветными карандашами, дети успешно справлялись с контрольными заданиями.

Анализируя данные, полученные в этой серии эксперимента, на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, согласно которой действие, прежде чем перейти в умственный план, вначале формируется в плане материального или материализованного действия, затем отрабатывается в речи и только потом переходит в умственный план и преобразуется в нем[28], мы могли сделать вывод о том, что большинство слепоглухонемых учащихся еще не готовы к тому, чтобы прослеживать действия героя по неполному тексту в уме по ходу чтения и даже в плане рассуждения. Адекватным для уровня их развития является материализованный план, в котором действие «за героя» выполняется условно с предметами-заменителями или символами. Важным условием при этом оказывается внешняя схематизация ситуации и действий героя,

[28] Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии. – М., 2000.

описанных в тексте, ориентируясь на которую дети легко, быстро и самостоятельно прослеживают действия героя по полному и неполному тексту, достраивают пропущенные элементы описания.

Подводя итоги описанного выше блока исследования можно сказать, что полученные в нем данные указывают на недостаточную сформированность у учащихся приемов понимания контекстной речи. Для большинства их них было характерно применение приемов понимания, выработанных в процессе освоения ситуативной речи и адекватных только для ее восприятия. Использование таких приемов при чтении текстов, содержание которых выходит за рамки личного опыта учащихся, как мы видели, нарушает целостность восприятия описанных в тексте ситуации, приводит к появлению неадекватных содержанию текста представлений и оценок. Неадекватные новому типу речи приемы закрепляются, а их несоответствие тексту, как правило, не осознается читателем.

Своеобразное «застревание» на уровне развития читательской деятельности, характерном для этапа освоения ситуативной речи, обнаружилось и при изучении мотивационной основы чтения учащихся с глубокими нарушениями зрения и слуха.

Особенности формирования мотивационной основы чтения у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха[29]

Выше мы уже говорили о том, что первое положительно окрашенное переживание, связанное с чтением, – это удовольствие, которое испытывают дети от узнавания при чтении слов, обозначающих хорошо им знакомые из практики предметы и действия, а затем, при чтении целых текстов, – событий своего прошлого опыта. Этот неспецифический по своему характеру интерес к чтению возникает у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха на

[29] В основу данного раздела положена статья: Гончарова Е.Л., Акшонина А.Я, Заречнова Е.А. Формирование мотивационной основы чтения у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. – М., 1990. – С. 105-121.

этапе освоения ситуативной речи, когда ребенка привлекает, прежде всего, то, что связано с его повседневной жизнью.

Если в этот период ребенок будет читать не только специально составленные для него учебные тексты, но и настоящие книги, он будет воспринимать их с такими же ожиданиями и установками. Перелом в отношении к чтению происходит, когда книга впервые открывается ребенку как источник новых впечатлений и переживаний.

Этот момент прекрасно описан в фрагменте из автобиографии Елены Келлер, посвященном чтению повести Ф. Бернет «Маленький лорд Фаунтлерой»[30], который отмечает для нее начало настоящей любви к книгам и потому по праву может быть назван днем рождения Е. Келлер как читателя, началом ее читательской биографии. И не важно, что этому моменту предшествовал уже достаточно длительный опыт чтения «без понимания», как писала Е. Келлер.

У Е. Келлер переход к настоящему чтению, как мы видели, произошел сравнительно быстро, уже через 2,5 года после начала формирования ее словесной речи на основе дактилологии. Сравнительно небольшая предыстория читательского развития в этом случае может объясняться рядом причин: и индивидуальным характером обучения Е. Келлер, и ее исключительными языковыми способностями, а также, по-видимому, и тем, что нарушения зрения и слуха хотя и были ранними, но все же не имели врожденного характера.

В условиях перехода к более массовой практике обучению детей с глубокими и врожденными нарушениями зрения и слуха предыстория читательского развития у многих детей, как показало проведенное нами исследование, может быть гораздо более длительной. В качестве примеров приведем истории развития читательских интересов двух слабовидящих глухих воспитанниц Загорского детского дома для слепоглухих детей.

Пример 1.

[30] См. первую главу этой книги.

Люда М., 17 лет. Поступила в детский дом в возрасте 5 лет с диагнозом: врожденная глухота, врожденная катаракта обоих глаз. Амблиопия левого глаза тяжелой степени, зрение монокулярно. Левый глаз – светоощущение. Острота зрения правого глаза с коррекцией – 0,1 (позже острота зрения повысилась до 0,2). С учетом сложного зрительного нарушения девочке было рекомендовано обучение с использованием шрифта Брайля. Позже она стала больше читать «по-зрячему».

На протяжении долгого времени в педагогических характеристиках успехи девочки в чтении отмечаются как весьма слабые, особенно в сравнении с математикой, которой она всегда отдавала предпочтение. Сама Люда на вопросы о том, любила ли она читать, отвечает так: «В 1-4 классах я не любила читать, а только хулиганилась». Из дополнительных расспросов выясняется, что она «не понимала» прочитанное, не любила «учиться по чтению». Сама книг в библиотеке не искала, читать в свободное время отказывалась.

Приведем выдержки из характеристики чтения девочки, составленной на седьмом году обучения, когда с ней работали по программе III класса школы глухих:

«Обучается по Брайлю. Воспринимает плоскопечатный шрифт размером 0,5 см. на расстоянии 5-7 см. при помощи лупы. Прищуривается. По Брайлю читает медленно, допускает много ошибок. Чтение сопровождает дактилологией. Читает только по принуждению. При самостоятельном чтении пассивна, вопросов учителю не задает. Все виды работ на уроках чтения и внеклассного чтения выполняет только с помощью учителя. Содержание небольших адаптированных текстов (20-30 слов) понимает только после разъяснения учителя. Сама на вопросы ответить не может. Отмечается негативное отношение к обучению. От товарищей по группе сильно отстает. Некоторое предпочтение оказывает урокам математики. Словарный запас очень ограничен».

Перелом в отношении к чтению произошел в V классе, на 10-м году обучения, когда на уроках внеклассного чтения начали читать сказочную повесть А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Для учителя было поразительно то, что девочка в 14 лет так эмоционально, так непосредственно переживала приключения героев, так искренне и горячо им сочувствовала. Эта книга оставила в ее памяти глубокий след. В ходе беседы через три года после чтения этой книги девочка называет ее среди своих самых любимых книг.

Чтение этой книги на уроках дало толчок к самостоятельному чтению Люды. По свидетельству библиотекаря детского дома, Люда с этого времени стала часто приходить в библиотеку. За короткий срок перечитала все имеющиеся там сказки. Стала брать и другие книги.

На 12-м году обучения девочка уже читает систематически. Сохраняется интерес к сказкам. В характеристиках учителей в этот период обучения отмечается, что у девочки хорошо развиты фантазия и воображение. С большим удовольствием принимает она участие во всех видах работы, предлагаемых учителем на уроках чтения: делает иллюстрации к прочитанному, кукол, декорации, костюмы для инсценировок. Активно участвует в них, сама придумывает рассказы и сказки. С большим удовольствием включилась в работу по изготовлению адаптированных книг для учащихся младших классов.

На 14-м году обучения круг ее интересов расширяется. При выборе книг девочка отдает предпочтение приключениям, фантастике. Появляется осознание своих читательских интересов.

Пример 2.

Таня В., 17 лет. Поступила в детский дом в возрасте 6 лет с диагнозом: неврит слуховых нервов, тугоухость на грани с глухотой. Афакия обоих глаз после экстракции врожденной катаракты. Нистагм. Сходящееся косоглазие. Острота зрения с коррекцией – 0,09.

Сравнительно рано, уже в I-II классах, у девочки стали замечать интерес к книгам. Сначала она очень любила рассматривать картинки. Оказалось доступным и восприятие обычного плоскопечатного шрифта с четкой печатью. Девочка стала читать, хотя прочитанное понимала плохо. В последующие годы учителя также отмечали, что Таня много читает. Книги брала по собственной инициативе в библиотеке, особенно не выбирая. Иногда сразу по 5-6 книг. Начинала читать все подряд, но часто бросала, не дочитав до конца. В старших классах сама стала покупать себе толстые книги для взрослых в киосках. Доступность не оценивала. В ее библиотечном формуляре только за два года отмечено 49 книг. Однако через несколько лет Таня могла вспомнить только две книги. Сама отмечает, что «много читать стала только в V классе» (на 10-м году своего обучения). И, действительно, в V классе ей, как и Люде, предложили прочитать специально подготовленную адаптацию книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Для девочки чтение этой книги стало эмоциональным потрясением. Подолгу читала, не отрываясь. Ходила за учителем, «выпрашивая» очередную главу. Узнав, что у этой книги есть продолжение, просила свою старшую подругу, библиотекаря по специальности, привезти его ей. И как только это сделали, прочитала подряд самостоятельно еще три книги А. Волкова уже без адаптации.

В ее характеристике в конце 10-го года обучения можно было отметить, что в свободное время девочка много читает (до 4-х часов в день), рассматривает иллюстрации, стремится рассказать содержание подругам, воспитателям, учителям. Читает рассказы о животных, приключения, сказки, рассказы о детях. Самостоятельный выбор книг все еще часто случаен, доступность не оценивает, но если совсем непонятно, то быстро оставляет книгу (до недавнего времени даже на предложение учителя вернуть «трудную» книгу не реагировала). Теперь стала прислушиваться к мнению учителя. Может читать одновременно несколько книг, но не прочитывает до конца. Таня хорошо отвечает на вопросы на уроках, составляет план, делает

рисунки, пересказывает текст и кратко, и подробно. Однако восстанавливает текст из деформированного с трудом и только с помощью учителя. Девочка хорошо схватывает суть, может составить план, пересказать содержание. Всегда замечает «трудные» места и спрашивает учителя. Память у девочки хорошая, ей это помогает при чтении. Есть различие на данном этапе в устной, письменной и дактильной формах речи.

Динамика читательского развития Тани очень высока. Уже через полгода в ее читательской характеристике можно было отметить следующее. Чтение стало самым любимым занятием, вытеснив другие ранее любимые подвижные игры и «сидение» у телевизора. Очень большое количество времени отдает чтению в ущерб другим урокам. Читает украдкой даже после отбоя. Значительно выросли умения и навыки работы с текстом: то, что раньше выполняла с помощью учителя, теперь делает самостоятельно. Практически преодолены трудности работы с деформированным текстом.

При чтении отдает предпочтение жанру сказок, прочитала весь цикл сказок А. Волкова и продуктивно фантазирует на темы сказок. Выбор книг все больше определяется тематикой уроков или советами библиотечных работников. Читает очень много. Реже останавливается на трудных местах, стараясь понять в целом текст, чему помогает огромный интерес к содержанию. Овладела большим словарем, умеет употреблять его адекватно в спонтанной речи. Значительно лучше стала грамотность (орфография, пунктуация, стиль). Ученица старается активно выражать свои мысли устно, дактилологией пользуется лишь в затруднительных случаях. Сближаются устная, письменная и дактильная формы речи.

В этот период обучения девочка уже начинает осознавать свои читательские предпочтения. Так, отвечая на вопросы о своих любимых книгах и причинах, побуждающих ее много читать, она уже может сказать: «Я больше люблю читать о волшебных действиях. Я хочу читать сказки, приключения, большие книги... Я хочу узнавать о жизни и о приключениях».

Уровень читательского и речевого развития девочки на этом этапе обучения хорошо характеризует ее сочинение-фантазия по книге А. Волкова на тему «Как я жила в Розовой стране»:

«Я с друзьями ходила далеко. Вдруг я с друзьями увидела красивую Розовую страну. Я сказала друзьям: «Стелла живет в Розовой стране». Я с друзьями увидела дом высокий и красивым, рисунки на окне. Мы увидели розовых людей. Стелла рвала цветы и увидела нас. Друзья и я со Стеллой пошли во дворце. Во дворце очень красивое одежды мебели обуви посуды пол. Стелла могущественная и добрая. Я рассказала, как я попала в волшебную страну. Стелла приглашала жить в Розовой стране. Стелла дала мне розовый красивый дом. В доме была очень красивая мебель. Я с друзьями приглашала болтунов в гости. Болтуны и друзья играли и танцевали, Стелла пришла к нам в гости. Стелла поговорила со мной по секрету. Друзья играли с болтунами. Я сказала ей: «Я хочу вернуться домой в Ленинград к маме и к папе». Стелла подумала, что надо лететь на крыльях. Друзья благодарили мне за дружбу, Стелла дала мне крылья в руки и на ноги. Я вернулась домой в Ленинград. У меня растаяли крылья, их нет. Я вернулась домой к маме и папе. Мои родители обняли меня. Я рассказала маме и папе о Волшебной стране».

Мы рассмотрели истории развития отношения к чтению двух слабовидящих глухих девочек. Тани В. и Люды М. Из приведенных примеров видно, что достигнутый ими за 10-12 лет обучения уровень развития читательских интересов сравнительно невысок. По своему содержанию он примерно соответствует уровню читательских интересов слышащих и видящих детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста[31]. Однако наблюдения и анализ историй развития других детей показывают, что достижение даже такого уровня читательского развития за период школьного обучения в практике обучения детей с врожденными нарушениями зрения и слуха – большая удача. В рассмотренных случаях она

[31] Беленькая Л.И. Ребенок и книга: О читателе восьми-девяти лет. – М., 1969.

была достигнута благодаря стечению ряда обстоятельств, но прежде всего тому, что учитель, правильно угадав действительный уровень читательского развития своих воспитанников, смог подобрать книгу для чтения, соответствующую этому уровню. Чтение при этом впервые выступило для учащихся как событие их эмоциональной жизни, оно же стало и началом их читательской биографии. Для того, чтобы эта биография состоялась, одного такого события мало.

Появление интереса к чтению у ребенка с глубокими нарушениями зрения и слуха – это только «зерно». Чтобы оно укрепилось и дало ростки, необходимы определенные условия и, прежде всего, достаточный выбор доступных книг, который мог бы помочь ребенку расширить круг эмоциональных переживаний, связанных с чтением, и тем самым укрепить возникший интерес к нему. Если такие условия имеются, а это зависит как от читательской активности самого ребенка, так и от его «читательской» среды, читательское развитие, как это было у Тани В. и Люды М., идет в направлении упрочения интереса к чтению.

В различных условиях обучения этот этап будет протекать и заканчиваться по-разному. Не всякая книга, за которую берется слепоглухой ребенок, будет открывать ему мир своих героев. Мешают бедность словаря, недостаточное владение необходимыми приемами умственной деятельности. Если неудач слишком много, а выбор книг ограничен, интерес к чтению как коммуникативной и познавательной деятельности может угаснуть, и тогда слепоглухой ребенок либо совсем утрачивает к нему интерес, либо «скатывается» на предшествующий этап развития, когда читательская активность стимулировалась желанием вспомнить, воспроизвести в своей памяти что-то привычное, хорошо знакомое из опыта. И тот, и другой вариант для читательского развития слепоглухого являются тупиковыми.

Если средства и условия работы на уроках чтения и внеклассного чтения подбираются удачно, мы можем видеть (как в случаях с Таней В. и Людой М.), что читательская активность учащихся не только не угасает, а

становится более упорядоченной. Появляются эмоциональные ориентиры в круге доступного чтения, первые читательские запросы. Определяются авторитетные советчики в выборе книг. Теперь уже с достаточным основанием можно говорить о сформированности, пусть еще на элементарном уровне, мотивационной основы чтения.

Проведенный анализ, таким образом, позволяет показать, на каких ступенях обучения возникают критические для формирования мотивационной основы чтения ситуации. Первая такая критическая ситуация создается, как уже отмечалось, в связи с переходом учащихся от восприятия при чтении ситуативной речи к чтению текстов, содержание которых выходит за рамки их непосредственного опыта. Вторая может возникнуть в связи с отсутствием такой литературы для чтения, которая, будучи доступна восприятию и пониманию учащихся, могла бы вызвать у них глубокие эмоциональные переживания. На следующем этапе читательского развития критическая ситуация может вызываться тем, что появившийся у детей интерес к чтению длительное время не находит подкрепления, что может случиться из-за отсутствия необходимого выбора книг, способных расширить и обогатить эмоциональные переживания учащихся, связанные с чтением. И, наконец, на этапе упрочившегося интереса к чтению и зарождающихся читательских интересов сбои читательского развития могут произойти, если не будет достаточного количества книг, отвечающих индивидуальным запросам учащихся.

Подведя итоги исследования, описанного в этой главе, отметим следующее.

Исследование подтвердило наше предположение о том, что трудности в понимании прочитанного и приобщении к самостоятельному чтению книг, отмечаемые у большинства слепоглухих, обусловлены не только и не столько бедностью словаря и ограниченностью их опыта, сколько недостаточной сформированностью их читательской деятельности. Оно позволило выделить целый ряд критических для развития этой деятельности точек, прохождение

которых было чрезвычайно затруднено, а подчас и невозможно для ребенка в условиях практики обучения чтению, сложившейся к 70-м годам XX века.

Исследование обнаружило, что наиболее значимой в ряду этих критических для читательского развития слепоглухого ребенка точек является переход от восприятия ситуативной речи к восприятию речи контекстной. Многие дети так и не преодолевают его и, по сути, не осваивают чтения в его коммуникативной и познавательной функциях.

При этом у некоторых детей чтение может занимать достаточно большое место в структуре их свободного времени. Эти учащиеся называют чтение среди своих любимых занятий и, действительно, читают систематически. Однако выбор книг, как правило, случаен. Доступность не оценивается. С равным интересом прочитывается учебник русского языка и классический роман. Другие учащиеся, для которых чтение так и не выступило в своих познавательной и коммуникационной функциях, напротив, читать в свободное время отказываются. И в тех, и в других случаях можно говорить о глубоких нарушениях читательского развития, берущих начало на этапе перехода от ситуативной к контекстной речи, т.е. в период, соответствующий дошкольному этапу приобщения к чтению нормально развивающегося ребенка.

Итак, изучение проблем, которые возникают в процессе обучения чтению детей с нарушениями зрения и слуха, закономерно подвели нас к рассмотрению проблем дошкольного (дограмотного) периода становления читательской деятельности в норме.

Теоретическому анализу содержания этого периода как важнейшего периода читательского развития ребенка будет посвящена следующая глава.

Глава 3.

Дошкольные этапы развития читательской деятельности. К теории вопроса

Какое значение имеет знание законов развития для педагогики ясно само собой и не требует объяснения: хорошо воспитывать – значит вести ребенка по тем стадиям, по которым он должен пройти, дурно учить – пренебрегать естественными стадиями; узнать ребенка – это значит определить стадию развития, на которой он находится; словом вся совокупность педагогических мероприятий основана на том, что дети развиваются, т.е. проходят те или другие стадии в общем развитии и развитии отдельных функций.

Г.Я. Трошин

Две точки зрения на место дошкольного периода в читательском развитии ребенка

При рассмотрении любой линии развития рано или поздно встают вопросы о том, какое событие в развитии можно рассматривать как старт, как «точку генетического нуля» для этой линии развития, и на каком возрастном этапе это событие происходит.

В формирующейся теории читательского развития эти вопросы еще не получили окончательного разрешения. Существуют, по крайней мере, две точки зрения, в которых по-разному осмысливается значение дошкольного (дограмотного) периода в читательском развитии ребенка. Согласно одной, собственно читательское развитие начинается после овладения грамотой и навыком чтения, достаточным для самостоятельного чтения книг. А дошкольное чтение, играя важную роль в общем развитии ребенка, является важным условием подготовки его к школе, в том числе и как читателя.

Согласно другой точки зрения, читательское развитие начинается уже на дошкольном этапе приобщения к чтению в условиях восприятия детской литературы на слух. Именно в этот период образуются важнейшие читательские способности, развитие которых продолжается в школьных возрастах на основе самостоятельного чтения. Овладение техникой чтения и письма – важный, но не первый этап в читательском развитии ребенка.

Закономерно, что долгое время преобладала первая точка зрения, тесно связанная с традиционным подходом к проблемам чтения и грамотности как проблемам исключительно школьного образования. В последние годы в связи с «новым взглядом» на грамотность начинает утверждаться вторая точка зрения. В чем же состоит «новый взгляд» на грамотность, как и почему меняет он представление о роли дошкольного чтения в читательском развитии человека?

Дошкольный период читательской подготовки в свете «нового взгляда» на грамотность

Книжная культура и феномен чтения относятся к фундаментальным достижениям человечества. Каждая эпоха имела свои представления о роли чтения в жизни читателей, об их возрастной и социальной стратификации, о содержании понятия «грамотность», о моделях и практиках чтения и методах обучения. Достижения в развитии экономики, права, науки, литературы и образования способствовали не только постоянному расширению круга «книжников», но и росту требований к читательской культуре (Л.Г. Бирюкова, В.А. Бородина, Р. Витман, Т.Г. Галактионова, Г. Ковалло и Р. Шартье, Т.Г. Конюхова, Ю.П. Мелентьева, А. Петруччи, Н.Н. Сметанникова, У. Эко, В.П. Чудинова, J. Gee, D. Street и др.).[32]

На современном этапе развития цивилизации, когда человечество входит в эпоху построения открытого информационного общества и прогресс определяется качеством информации и степенью ее доступности, возрастают требования к уровню грамотности населения. Переосмысливается и само понятие «грамотность».

Под грамотностью чтения в настоящее время понимается способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к

[32] См.: История чтения в Западном мире от Античности до наших дней. / Ред.-сост. Г.Ковалло, Р.Шартье; пер. с фр. – М., 2008. – 544с.; Homo legens – 3. Сборник статей. / Ред. Б.В.Бирюков. – М., 2006. – 320 с. и др.

использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества[33].

«Новый взгляд» на грамотность, акцентируя ее социальное значение, выделяет функциональный, прагматический аспект чтения, подчеркивает приоритет его смысловой стороны над технической, создает установку на отслеживание продвижения в формировании читательской компетентности на всех этапах ее онтогенеза для достижения каждым ребенком необходимого уровня развития читательских способностей. Такое понимание сближает категорию грамотности чтения с категориями «читательские способности», «читательская компетентность». Уровень грамотности (компетентности) при этом рассматривается как показатель конкурентоспособности страны, а забота о его повышении – как общегосударственная проблема. В контексте данной работы особенно важно подчеркнуть, что речь идет о грамотности всего населения, включая людей с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с новыми требованиями в большинстве западных стран уже в течение нескольких десятилетий осуществляется национальная политика в области поддержки чтения и грамотности, цель которой – интеграция деятельности всех государственных институтов и общественных организаций, отвечающих за различные аспекты поддержки и развития чтения.

В России государственная политика в области поддержки чтения и грамотности в последние годы также начинает оформляться. В ее основе лежат достижения отечественной науки в области психологии, литературоведения, психолингвистики, семиотики, герменевтики, психологии чтения, читателеведения и библиотечного дела, а также почти тридцатилетний опыт разработки авторских педагогических систем литературного образования школьников. В 2006 году завершена работа над

[33] Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. – М., 2004. – 296с.

Проектом национальной программы поддержки и развития чтения, на основе которой создаются и реализуются региональные и отраслевые программы.

Ввиду большой значимости проблем распространения чтения к их решению подключаются такие международные организации, как ООН, ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), под эгидой которой проводятся международные исследования уровня развития грамотности PISA и PIRLS. Важную роль в поиске ресурсов для поддержки чтения и грамотности в сфере образования, науки и культуры играют международные общественные профессиональные организации: IRA – Международная ассоциация чтения, IFLA – Международная библиотечная ассоциация, Международные ассоциации дислексии – IDA, EDA, в проектах которых российские специалисты принимают активное участие.

Анализ отечественных и зарубежных проектов, представленный в работах отечественных экспертов по чтению (Т.Г. Галактионова, Т.С. Жукова, Н.Н. Сметанникова, В.П. Чудинова и др.), позволяет выделить две главные тенденции развития этой сферы:

- смещение акцентов с проблем овладения техникой чтения на проблемы развития способностей к интерпретации, рефлексии и трансформации содержания текста в содержание сознания и личного опыта читателя;
- переход к рассмотрению проблемы поддержки и развития чтения в контексте непрерывного образования (начинающегося до школы и продолжающегося в течение всей жизни в системе дополнительного образования).

Закономерно, что областью пересечения указанных тенденций оказываются дошкольные (дограмотные) этапы приобщения детей к чтению, что находит свое выражение в расширении спектра программ библиотечного обслуживания, ориентированных на семьи с маленькими детьми и будущих родителей, в повышении статуса детской книги в книгоиздании и других

инициативах социальных практик, деятельность которых направлена на поддержку чтения и грамотности. Большие надежды возлагаются специалистами на возрождение и укрепление исторически сложившихся семейных традиций чтения вслух и рассказывания еще не читающим детям произведений детской литературы и фольклора.

Намечаются серьезные изменения и в сфере эмпирических исследований дошкольного чтения. От анализа механизмов воздействия детской литературы на общее развитие ребенка специалисты постепенно переходят к рассмотрению возможного вклада разных дошкольных возрастов в читательское или литературное развитие детей, в развитие их грамотности и читательской компетентности. Разворачиваются исследования и в таких новых для дошкольной психологии и педагогики направлениях как «Emergent Literacy» – грамотность в стадии становления (W. Teale) и «Early Childhood Literacy» – грамотность в раннем детстве (A. Dyson)[34]. Закономерно появление исследований, направленных на изучение психологических характеристик чтения вслух самым маленьким детям, когда предметом внимания исследователей становится взаимодействие ребенка и взрослого в процессе совместного чтения книжек с картинками для самых маленьких, книжек с историями и познавательных книг (R. Jones, L. Leslie and L. Allen, L. Price and A. van Kleeck).[35]

Однако, несмотря на значение этих исследований для понимания условий и закономерностей раннего читательского онтогенеза, его полной и целостной психологической характеристикой современная психология чтения еще не располагает, что существенно ограничивает практику поддержки ранних этапов читательского развития, особенно в тех ситуациях,

[34] См. Anne Haas Dyson. Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space // Journal of Early Childhood Literacy. – 2001 – Vol. 1, No. 1. – pp. 9-39.

[35] См. Jones R. Emerging Patterns of Literacy: a multidisciplinary perspective, London and New York: Routledge, 1996.; Lauran Leslie, Linda Allen (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. Reading Research Quarterly, volume. 4, Number 4, pp. 404-424.

когда использование традиций приобщения к чтению детей в дошкольный (дограмотный) период ограничено или недоступно.

Такие ситуации («социальные вывихи» по терминологии Л.С. Выготского) обусловлены как социальными факторами, так и первичными нарушениями в психофизическом развитии детей и могут являться причиной нарушений и нетипичных вариантов читательского развития у детей на последующих этапах обучения. Для психолого-педагогической помощи детям, по тем или иным причинам оказавшимся в таких ситуациях, необходимо специальное методическое обеспечение, которое может быть построено только на точном знании логики читательского развития, его критических точек, условий, типологии возможных нарушений.

Как уже отмечалось, психология чтения, ориентированная на норму развития, знанием такого уровня в настоящее время еще не обладает.

Не обладает таким знанием и дефектология, традиционно уделявшая много внимания проблемам обучения чтению разных категорий учащихся: детей с нарушениями зрения (Г.П. Коваленко, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова и др.); с нарушениями слуха (Н.Г. Морозова, Б.Д. Корсунская, С.А. Зыков, М.И. Никитина, Л.В. Никулина и др.); речи (Р.Е. Левина, Т.Н. Алтухова, Н.Л. Крылова, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирова и др.); слепоглухих детей (И.А. Соколянский, О.И. Скороходова, Е.Л. Гончарова и др.); детей с интеллектуальными нарушениями (Г.Я. Трошин, В.Я. Василевская, Аксенова А.К., Т.Б. Баширова, К. Карлеп, Л.А. Одинаева, Э.В. Якубовскаяи др.); детей с задержкой психического развития (Н.А. Цыпина, Н.Л. Белопольская и др.) и ранним детским аутизмом (О.С. Никольская, Н.Б. Лаврентьева).

Однако и здесь, как и в психологии чтения, ориентированной на норму, большая часть исследований посвящена проблемам школьного обучения, где успешно решались задачи обучения разных категорий детей элементарной грамоте, разрабатывались подходы, обеспечивающие усвоение текстов школьной программы. Во многих исследованиях (Т.Н. Алтухова, Т.Б. Баширова, Е.Л. Гончарова, М.И. Никитина, Н.А. Цыпина и др.) были

получены данные, свидетельствующие о дисбалансе между содержанием обучения чтению и уровнем развития читательской деятельности учащихся. Эти свидетельства не только послужили поиску более эффективных методов обучения, но и дали возможность задуматься о том, что недостатки читательской деятельности, выявленные у воспитанников разных типов специальных школ, могут быть связаны с нарушениями их читательского развития на более ранних его этапах.

Для проверки этого предположения необходимы данные о том, как проходят самые ранние этапы читательского развития в «особом» детстве. Такими данными сегодня не располагает ни одна из дефектологических областей.

Чрезвычайно ценные, но пока еще немногочисленные разработки в области приобщения к чтению дошкольников с нарушениями слуха, речи и эмоциональными нарушениями были направлены в большей степени на решение методических задач их обучения (Б.Д. Корсунская, Н.Б. Лаврентьева, Л.Ф. Спирова).

Психологические проблемы и особенности ранних этапов становления читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии не являлись предметом специального изучения на этапах становления и дифференциации отечественной системы специального образования[36]. А актуальную для современного этапа развития специального образования разработку этих проблем затрудняет недостаточная разработанность научных представлений о содержании ранних этапов читательского развития в норме.

Нас к решению задачи определения содержания самых ранних этапов читательского онтогенеза, как уже отмечалось, стимулировало обнаружение трудностей в прохождении этих этапов слепоглухими детьми.

---

[36] См. характеристику этапов развития отечественной системы специального образования: Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.

Мы полагали, что прояснение «шкалы» нормального читательского развития, особенно хорошо проработанной применительно к ее начальным этапам, позволит найти более точные подходы к диагностике, коррекции и предупреждению нарушений читательского развития у этой самой сложной группы потенциальных читателей. Указанными соображениями определялась предпринятая нами попытка теоретической реконструкции содержания ранних этапов читательского онтогенеза.

Ниже мы представим логику и основные результаты этой работы.

Опыт теоретической реконструкции содержания ранних этапов читательского онтогенеза

Отправной точкой для теоретической реконструкции содержания самых ранних этапов читательского онтогенеза послужили представления о художественном произведении как инструменте трансляции смыслов и, соответственно, о чтении как деятельности, направленной на превращение закодированного в тексте авторского опыта в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя (Г.И. Богин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Н. Лобок и др.).

Эти представления, характеризуя культурное назначение чтения, позволяют предположить наличие некой развивающейся в онтогенезе психологической системы, все компоненты которой подчинены ее главной функции. При этом понятие психологической системы принимается нами в том содержании, в котором оно было введено Л.С. Выготским, характеризовавшим психологическую систему как неразложимое образование, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим (другими); само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития[37].

[37] Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С.109-131.

http://childrens-needs.com

Для обозначения психологической функциональной системы, ответственной за реализацию культурного назначения чтения, мы использовали термин «читательская компетентность». Под компетентностью, опираясь на подход И.А. Зимней[38], мы понимаем внутреннее психологическое новообразование, характеристиками которого являются: готовность к проявлению компетентности, владение знанием содержания компетентности, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности. Согласно такому подходу, читательская компетентность – это потенциальная читательская деятельность, а читательская деятельность, соответственно, реализованная читательская компетентность. Очевидно также, что развитие читательской компетентности представляет собой результат прошлой и условие будущей продуктивной деятельности читателя.

Читательская компетентность и читательская деятельность относятся к числу системно-деятельностных объектов. Методом, специфичным для теоретического исследования системно-деятельностных объектов, является проанализированный в современной философии и методологической литературе метод восхождения от абстрактного к конкретному, применимый там, где стоит задача познания законов функционирования, строения, развития и происхождения сложных систем. В соответствии с общими характеристиками «метода восхождения» задачи исследования структуры развивающегося системно-деятельного объекта сводятся к частным задачам: произвести эмпирический анализ «ставшего», наиболее развитого состояния исследуемого объекта; выявить структуру, которую можно было бы рассматривать как простейшую, генетически исходную для данного объекта,

---

[38] Зимняя И.А.Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.

обычно называемую «клеточкой» объекта; найти закономерности развития, развертывания этой исходной структуры в более сложные, вплоть до такой, которая характеризуется всеми проявлениями, выявленными при эмпирическом, неструктурном анализе «ставшего» состояния исследуемого объекта (Г.П. Щедровицкий, 1963)[39].

Эмпирический анализ «ставшего», наиболее развитого состояния читательской компетентности (деятельности) был проведен по работам, в которых рассматриваются понятия «идеальный читатель», «компетентный читатель», «развитая читательская деятельность», «продуктивное чтение» (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, Г.И. Богин, В.А. Бородина, П.Я. Гальперин, Т.Г. Галактионова, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаев, В.В. Знаков, В.А. Левин, А.А. Леонтьев, Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, В.Б. Носкова, Н.Н. Светловская, Н.Н. Сметанникова и др.).

На основе анализа были выделены важнейшие компоненты содержания читательской деятельности развитого читателя (содействие герою, сотворчество – диалог с автором, продуктивное решение разнообразных проблемных текстовых ситуаций), а также качества продуктивного чтения (субъектность, диалогичность, включенность, жанровость и стратегиальность).

Теперь рассмотрим структуру и функционирование читательской компетентности как психологической системы, представив ее с помощью метафоры «колеса», в которой технику чтения соотнесем с покрышкой колеса, все нейропсихологическое обеспечение читательской деятельности обозначим с помощью «спиц», личный опыт читателя отметим как «ось колеса», а способность читателя превращать содержание текста в свой личный, смысловой, познавательный и творческий опыт представим в виде главной части колеса – его «обода». Точно также как «обод» делает колесо –

[39] Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к проблеме происхождения языка // Филологические науки. – 1963. – №2. – С. 34-49.

колесом, – эта способность является важнейшей, определяющей частью читательской компетентности.

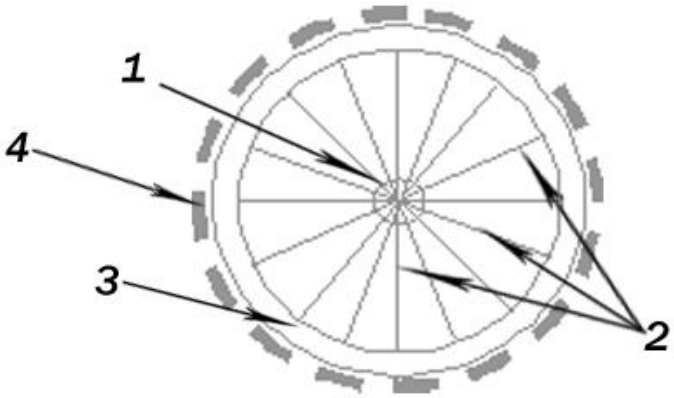


Рис. 1. Структура читательской компетентности

На графической модели, построенной на основе этой метафоры (рис.1), фиксируются известные в психологии и важные для понимания структуры читательской компетентности положения о том, что чтение использует личный опыт читателя (1), обеспечивается работой практически всех высших психических функций и нейропсихологических структур (2), включает владение техникой чтения (3), предполагает наличие у читателя способности трансформировать содержание «чужого» текста в свой личный смысловой и познавательный опыт (4). При этом данная модель подчеркивает подчинение всех структурных компонентов читательской компетентности ее главному, системообразующему компоненту – «механизму» превращения содержания текста в личный опыт читателя. Этот «механизм» рассматривается нами как «ядро» читательской компетентности.

Далее на схеме «Содержание читательской деятельности» (рис.2), очерчивается «пространство» функционирования «ядра» читательской компетентности, выделяются основные направления и подструктуры читательской деятельности.

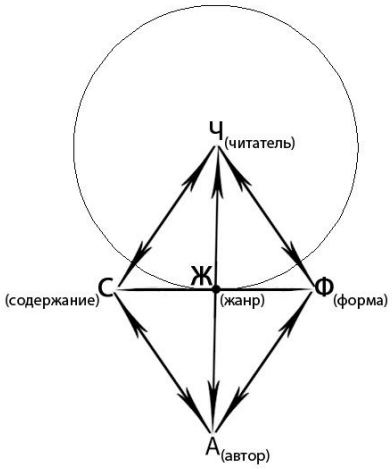


Рис.2. Содержание читательской деятельности

Точка «Ч» (Читатель) обозначает личный опыт читателя – адресата произведения, носителя определенного познавательного, творческого, коммуникативного, смыслового и читательского опыта; «А» – личный опыт автора, носителя смысла произведения. Треугольник (А-С-Ф) – произведение, рассмотренное как единство замысла, формы и содержания, где «С» – полюс произведения, на котором авторский замысел раскрывается со стороны содержания через историю героев, описанных в произведении событий, а «Ф» – полюс произведения, на котором авторский замысел раскрывается со стороны формы через структуру текста, его художественные и стилистические особенности. На схеме ромб Ч-С-А-Ф выделяет все пространство взаимодействия Читателя и Автора, которое в современной психолингвистике, опирающейся на идеи М.М. Бахтина, осмысливается как «сотворчество понимающих» и опосредованный произведением диалог Автора и Читателя. Треугольник Ч-С-А выделяет сектор взаимодействия Читателя и Героя, которое осмысливается как содействие, сопереживание читателя герою произведения. Треугольник Ч-Ф-А – это сектор работы читателя с текстом, понимаемой как преодоление разнообразных проблемных текстовых ситуаций и решение читательских задач (В.В. Знаков, Л.П. Доблаев).

Точку пересечения всех векторов, выделенных на схеме, мы обозначили как «фокус» жанра произведения. При этом категория жанра осмысливается как сложившийся в литературном процессе способ интеграции содержательных, смысловых и лингвистических характеристик текста, с одной стороны, и «инструмент», опосредующий взаимодействие автора и читателя, с другой (М.М. Бахтин, О.М. Фрейденберг, и др.).

Таким образом, схемы на рис. 1 и 2 позволяют описать развитую читательскую деятельность как жанровоопосредованное, согласованное осуществление читателем содействия герою, сотворчества автору, решения разнообразных читательских задач, главным итогом которого будет приращение личного, смыслового, познавательного и творческого опыта читателя.

Подчеркнем, что характеризующее продуктивность чтения приращение опыта читателя будет свидетельствовать как о соответствии уровня развития читательской компетентности тем читательским задачам, которые в скрытой форме содержатся в предложенном для чтения материале, так и о функциональной полноценности этой структуры в целом.

Минимальная по качественным и количественным характеристикам, но при этом полноценная структура может быть названа базовой структурой читательской компетентности. Образование этой структуры завершается в норме у детей, прошедших «школу» восприятия детской литературы на слух, в младшем школьном возрасте по завершении периода автоматизации навыка чтения. Итогом дошкольного этапа читательского развития такого ребенка является уровень сформированности «ядра» этой структуры, достигаемый в норме к концу дограмотного периода и достаточный для обучения чтению и литературного образования школьников (Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, В.А. Левин и др.). Эта структура рассматривается в исследованиях как «ставшая», итоговая форма дошкольных этапов развития исследуемого объекта.

Далее в соответствии с логикой метода «восхождения от абстрактного к конкретному» решается задача характеристики генетически исходной простейшей «клеточки» исследуемого объекта – способности читателя (слушателя) превращать содержание текста в содержание личного опыта, а также определение времени ее появления.

Прежде всего, подчеркнем, что потребность в такой способности в норме впервые возникает на границе раннего и младшего дошкольного возраста, когда ребенок, уже научившийся понимать обращенную к нему речь взрослого с опорой на конкретную ситуацию или воспоминание о ней, начинает осваивать приемы понимания связной контекстной речи (Ш. Бюллер, Р.Е. Левина, Л.С. Славина). А это значит, что именно в этот период у еще не читающего ребенка может возникнуть самая простейшая форма способности превращать содержание авторского текста в свой личный опыт.

Базовое для культурно-исторической психологии представление о социальном происхождении высших психических функций (Л.С. Выготский) позволяет рассматривать в качестве пространства развития этой способности деятельность коллективного субъекта (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин) – читающего или пересказывающего книгу взрослого и ребенка, воспринимающего произведение литературы или фольклора на слух. Читательская компетентность этого коллективного субъекта, равно как и читательская компетентность читающего ребенку взрослого, будут представлены полной и достаточно развитой структурой, а читательская компетентность ребенка – простейшей формой «ядра» базовой структуры читательской компетентности.

Это рассуждение позволяет на шкале читательского развития в качестве точки отсчета обозначить момент осуществления самого первого в истории развития ребенка продуктивного участия в совместном чтении текстов, содержание которых выходит за рамки личного опыта ребенка.

В роли посредника между ребенком и произведением взрослый выполняет две функции: инициацию, вовлечение ребенка в читательскую

деятельность и передачу средств, необходимых для осуществления этой деятельности (Б.Д. Эльконин). В такой посреднической деятельности взрослый берет на себя озвучивание текста, стимулирует и поддерживает внимание ребенка, приспосабливает, если в этом есть необходимость, лексику и грамматику текста к его возможностям, помогает осмыслить и связать содержание произведения с личным опытом ребенка и т.п.

Если, «присоединяясь» к структуре читательской компетентности взрослого, структура читательской компетентности ребенка функционирует продуктивно (т.е. приводит к приращению личного опыта ребенка-слушателя), то в совместной со взрослым деятельности становится возможным совершенствование структуры читательской компетентности ребенка, «достраивание» ее до более совершенной формы, носителем которой является взрослый.

Анализ традиций дошкольного периода приобщения детей к чтению в норме позволил выделить следующие ключевые моменты этого процесса (рис.3).

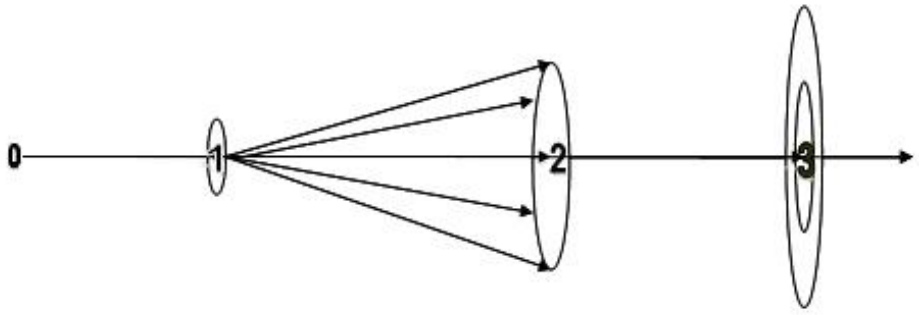


Рис.3. Ранние этапы развития «ядра» читательской компетентности

На схеме цифрами отмечены: «0» – начало формирования ситуативной речи; «1» – появление в совместной со взрослым деятельности простейшей

формы «ядра» читательской компетентности; «2» – достижение предшкольного уровня сформированности «ядра» читательской компетентности, необходимого для обучения чтению и литературного образования школьников; «3» – достижение уровня читательской компетентности, необходимого для самостоятельного чтения произведений из доступного ребенку круга чтения.

Соответственно, отрезок «0→1» обозначает на схеме этап подготовки к образованию исходной «клеточки» «ядра» читательской компетентности, соответствует в норме этапу освоения ситуативной речи в раннем и младшем дошкольных возрастах, когда у детей формируется нейропсихологическое обеспечение будущей читательской деятельности, накапливается и словесно опосредуется опыт действий и наблюдений. Отрезок «2→3» – этап овладения элементарной грамотой, автоматизации навыка чтения и преобразования «ядра» читательской компетентности в соответствии с задачами самостоятельного чтения в период школьного обучения.

Интересующий нас этап образования и первоначального развития «ядра» читательской компетентности в дошкольном возрасте в процессе восприятия детской литературы на слух представляет отрезок «1→2». Стрелками обозначены условные направления развития читательской компетентности на этом этапе.

Проведенный анализ указывает на то, что традиции дошкольного (дограмотного) этапа приобщения к чтению обеспечивают необходимые условия для формирования всех основных структурных (см. рис.1) и содержательных компонентов читательской деятельности (см. рис.2), включая условия для образования самых начальных форм таких ее подсистем как содействие и сопереживание герою, способность к преодолению разнообразных текстовых проблемных ситуаций, способность к диалогу с автором, роль которого в этот период выполняет взрослый. Обеспечиваются условия и для развития такой важнейшей составляющей читательской компетентности, как способность строить свое читательское поведение в

соответствии с жанровыми особенностями текста (жанровая компетентность).

Важным направлением развития читательской компетентности на этом этапе является дальнейшее развитие нейропсихологического обеспечения читательской (слушательской) деятельности ребенка, осуществляемой при совместном чтении.

И, наконец, необходимо выделить направление развития читательской деятельности и читательской компетентности, которое можно условно обозначить как направление «от коллективного к индивидуальному», предполагающее постепенное уменьшение посреднической роли взрослого в процессе совместного с ребенком чтения.

Представленная модель описывает содержание и логику образования «ядра» читательской компетентности, реконструированные на основе изучения благополучных вариантов читательского развития, которые в норме складываются под влиянием культурных традиций дошкольного воспитания.

Что же происходит, когда ребенок по каким-то причинам оказывается вне воздействия этих традиций?

Ребенок вне традиций дошкольного этапа приобщения к чтению

Очевидно, что наличие традиции еще не гарантирует ее практическую реализацию. Даже в дошкольном воспитании обычного ребенка достаточно часто складываются ситуации, которые тормозят или даже искажают процесс формирования «ядра» читательской компетентности.

Попробуем их систематизировать, разделив на группы.

К первой группе отнесем все случаи, когда близкие взрослые, не владея традициями, лишают своего ребенка их плодотворного воздействия.

Во вторую группу войдут все ситуации, когда взрослые, достаточно знакомые с дошкольными традициями приобщения к чтению, по определенным причинам, сознательно полностью или частично отказываются от их использования.

Третью группу могут составить ситуации, которые возникают, если взрослые, следуя традиции, используют их по отношению к ребенку без должного внимания к особенностями его читательского (слушательского) развития.

Очень часто ребенок послушно воспринимающий истории, выходящие за рамки его опыта, на самом деле продолжает оставаться в плену у конкретной ситуации, невольно пользуется приемами понимания, сложившимися на этапе освоения ситуативной речи, когда текст просто «запускает» воспоминание о каком-то известном событии. Полнота восприятия, его яркость и эмоциональность, часто вводящая окружающих в заблуждение, обеспечиваются не читательской или слушательской познавательной деятельностью ребенка, а образами восприятия или памяти о собственных действиях и впечатлениях. Если взрослые не замечают подмены, неадекватные для восприятия контекстной речи приемы и установки закрепляются, формируются стереотипы восприятия текста, которые могут стать серьезными препятствиями в развитии ребенка как читателя на школьном этапе обучения. Такой ребенок, казавшийся беспроблемным на дошкольном этапе развития и даже успешно освоивший технику чтения в начальной школе, будет испытывать огромные трудности в чтении и понимании прочитанного на всех этапах дельнейшего обучения[40].

В других вариантах подобной ситуации, формирование приемов понимания контекстной речи затормаживается, когда на протяжении всего дошкольного детства основным содержанием общения продолжает оставаться события из личного опыта ребенка. В таком положении оказывается и ребенок, воспитанный на книжках с картинками, на комиксах, мультфильмах, компьютерных играх. Это происходит и тогда, когда в ходе чтения или рассказывания взрослые злоупотребляют использованием

[40] См. Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать? // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 4. – С. 3-13.

иллюстраций, инсценированием, по сути, трансформируя контекстную речь в ситуативную.

Несмотря на различия перечисленных ситуаций, во всех случаях, оказавшиеся в них дошкольники выпадают из предусмотренных культурой традиций формирования «ядра» читательской компетентности – «обода» в «колесе чтения»[41]. При этом страдают самые ранние этапы приобщения к чтению а, значит, появляется риск серьезных нарушений читательского развития в будущем.

В рамках данной книги необходимо особо выделить ситуации, в которых ограничения или искажения в использовании культурных традиций, поддерживающих ранние этапы приобщения к чтению, связывают с особенностями самого ребенка: состоянием его здоровья или уровнем психофизического развития.

Очевидно, что особенно ярко выпадение ребенка из дошкольных традиций приобщения к чтению обнаруживает себя при обучении чтению слепоглухих детей.

Особенности ранних этапов развития читательской компетентности в практике обучения слепоглухих детей

Мы уже говорили о том, что практически каждый шаг на пути слепоглухого ребенка к чтению детской литературы требует «обходных путей» и специальных педагогических инструментов. Так, рельефно-точечный шрифт Брайля для слепых и дактилология, делают возможным для ребенка с врожденными нарушениями зрения и слуха овладение грамотой. Овладение грамотой, в свою очередь, становится «обходным путем» в решении задачи создания условий для качественного восприятия словесной речи глухим и тем более слепоглухим от рождения ребенком. Система параллельных текстов, предложенная И.А. Соколянским – своеобразный

[41] Не трудно обнаружить здесь один из «социальных вывихов», на которые указывал Л.С. Выготский, рассматривая психологическую природу нарушений в развитии у детей.

эквивалент ситуативного общения с ребенком раннего возраста, обеспечивающего словесное опосредование его действий и наблюдений, развития лексики и грамматического строя словесной речи. Адаптация текстов, их драматизация и иллюстрирование – средства, помогающее ребенку с трудно развивающейся речью, знакомиться с содержанием литературных произведений пока еще недоступных ему по лексике и грамматике.

Однако даже при использовании в обучении слепоглухих таких педагогических инструментов путь подготовки к чтению, основанный на традициях педагогики, приспособленной к возможностям и задачам развития слышащих и видящих детей, не мог быть воспроизведен во всей своей полноте.

Сегодня уже понятно, что в классических работах И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова теоретически и методически были проработаны главным образом «обходные пути» в формировании ситуативной речи, которые обеспечивали ребенку достижение речевого развития, соответствующего уровню слышащего и видящего ребенка раннего возраста. Переход же на более высокие ступени, связанный с адекватным восприятием в чтении контекстной речи, пусть даже в ее простейших формах, был намечен ими лишь пунктиром. Практике массового обучения слепоглухих детей пришлось «на ходу» заполнять существующие пробелы с помощью использования методов обучения и учебных материалов, предназначенных для обучения умственно отсталых и глухих школьников. При этом слепоглухой ребенок, который даже ситуативную речь осваивает на основе чтения и письма, подходил к восприятию детской литературы при чтении, минуя этап восприятия связной контекстной речи на слух. Очевидно, что в связи с этим исключается непосредственный эмоциональный контакт ребенка с автором или рассказчиком, ограничено воздействие на ребенка внелексических компонентов чтения и книжной иллюстрации. Чрезвычайно ограничен на первых порах обучения слепоглухого ребенка круг доступного ему чтения,

затруднено восприятие стихотворных текстов и произведений фольклора, и в том числе таких необходимых для введения детей в мир художественного вымысла произведений, как небывальщины и сказки. Нарушаются важные для приспособления к последовательным ступеням читательского развития детей соотношения между текстом и иллюстрацией, прозаически и ритмически организованным текстом, сказкой и рассказом. Таким образом, слепоглухой ребенок, успешно освоивший технику чтения, оказывается вне сферы влияния именно тех компонентов традиции дошкольной подготовки к самостоятельному чтению книг, которые отвечают за формирование «ядра» читательской компетентности.

Пропускалась целая возрастная эпоха, которую психологи старой школы называли «сказочным возрастом»[42]. Получалось, что ребенка с уровнем развития речи и читательской деятельности, соответствующих преддошкольному возрасту, как бы помещали в среду традиционного школьного обучения чтению. И это касалась не только обучения чтению, но и многих других разделов тифлосурдопедагогики.

Достаточно ярко эта проблема представлена в книге А.В. Суворова «Школа взаимной человечности», в которой, оценивая значение и перспективы развития научного наследия И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, автор пишет: «…Основное содержание, смысл жизни и творчества как Соколянского, так и Мещерякова, – поиск «принципиального пути первоначального развития». Поиск увенчался полным успехом. Искомый «принципиальный путь» – это формирование элементарной человеческой активности в процессе совместно-разделенного с педагогом овладения бытовыми навыками самообслуживания, при строжайшей дозировке активности педагога по мере нарастания активности ребенка. Этой формулой охватываются все фундаментальные открытия Соколянского и Мещерякова. Фундаментальные не только в смысле громадного научного и

[42] Бюлер Ш. Сказка и фантазия ребенка. – М.-Л., 1925.

практического значения, но и в смысле фундамента новых разработок для следующих за первоначальным этапов развития личности.

Если воспользоваться распространенной у нас возрастной периодизацией детства, то окажется, что первоначальное очеловечивание решает проблемы лишь младенческого и преддошкольного возраста, да и то не все. <…> Между тем слепоглухонемых, да и глухонемых детей прямо с преддошкольного тянут на школьный уровень, с катастрофическими последствиями минуя уровень дошкольный. Это связано не с чьей-то злой волей, а просто с нерешенностью дошкольных психолого-педагогических проблем, возникающих в ситуации ранней глухоты. <…> А если дошкольный этап развития пропущен, в принципе немыслима и школа. <…>

Слов нет, надо идти дальше Соколянского и Мещерякова, заложивших фундамент, но, конечно, не решивших всех проблем. Но идти надо в том же направлении, по намеченному ими пути. <…> Идя дальше, решение проблем необходимо дополнить восстановлением дошкольного этапа развития личности….»[43].

Так четко сформулированная А.В. Суворовым в 1995 г. проблема остается актуальной для многих разделов тифлосурдопедагогики и сегодня. Однако необходимость ее решения в области приобщения детей к чтению была теоретически и экспериментально обоснована уже к началу 80-х годов.

Таким образом, за очередным «поворотом» в разработке содержания и методов обучения слепоглухого ребенка чтению выступила новая для теории и практики проблема поиска «обходных путей» для целенаправленного формирования у них «ядра» читательской компетентности – способности превращать содержание текста в достояние личного опыта читателя.

О подходах к решению этой проблемы мы расскажем в следующих главах этой книги.

[43] Суворов А.В. Школа взаимной человечности. – М., 1995. – С. 10-14.

Глава 4.

«Обходные пути» развития «ядра» читательской компетентности у детей с комбинированными сенсорными нарушениями

По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: те и другие – люди, те и другие – дети, у тех и других развитие идет по одним законам».

Г.Я. Трошин

Культурные формы поведения – единственный путь в воспитании ненормального ребенка. Этот путь есть создание обходных путей развития там, где оно оказывается невозможным на прямых путях.

Л.С. Выготский

Замысел и организация исследования

Исследование было построено в логике экспериментально-генетического метода – ведущего метода культурно-исторической психологии, в соответствии с которым природа психологического новообразования (высшей психической функции, функционального органа, способности) изучается в процессе его искусственного развития и определяется через систему культурных условий, установленных в специально организованном эксперименте.

Оно было организовано как цикл обучающих экспериментов, проходивших в течение более чем 10 лет в рамках опытно-экспериментальной работы, организованной в московской экспериментальной группе и Загорском детском доме для слепоглухих детей.

Замысел, объединивший исследования всего цикла, строился в соответствии с идеями культурно-исторической теории происхождения высших психических функций и способностей Л.С. Выготского, опирался на психологическую теорию деятельности и теорию планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, на

концепцию о диалогической и творческой природе восприятия литературного текста. М.М. Бахтина.

Рассматривая вслед за М.М. Бахтиным развитую форму читательской деятельности как опосредованный текстом внутренний диалог автора и читателя, который он называл «сотворчеством понимающих»[44], мы предположили, что в качестве начальной элементарной формы такого сотворчества можно рассматривать практическое сотрудничество читателя и хорошо знакомого ему автора при воссоздании полной картины описанных в самом простом авторском тексте событий.

Идея основной части экспериментального обучения состояла в том, чтобы сначала сделать такое сотрудничество привычным для читателя способом освоения содержания текста, а затем путем сокращения и интериоризации всех его компонентов добиться того, чтобы и общение читателя с автором текста, и построение полной картины, описанной в тексте ситуации, и выполнение действий за героя осуществлялись читателем в уме по ходу чтения. Далее предполагалось развивать эту форму деятельности в соответствии с усложнением текстов предлагаемых для чтения.

Исследование охватило более 10 учебных групп (возраст учащихся от 8 до 17 лет), в каждой из которых экспериментальная работа продолжалась не менее 1 года. Содержание работы в каждой группе определялось, исходя из наиболее значимых для группы проблем в области приобщения детей к чтению, и включало: определение и обеспечение круга доступного чтения каждому ребенку; разработку содержания и методов работы, направленной на развитие читательской деятельности и речи детей в пределах этого круга чтения; организацию чтения по собственному выбору; определение условий, необходимых для освоения новых типов текстов и др.

Интеграция достижений экспериментальной и методической работы разных групп определила систему условий и «обходных путей», необходимых для образования и целенаправленного развития «ядра»

[44]Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С. 22, 346.

читательской компетентности у детей с врожденными нарушениями зрения и слуха, овладевающими грамотой по методике И.А. Соколянского на этапе освоения ситуативной речи. Это «новое звено» в системе подготовки к чтению детей с нарушениями зрения и слуха. Оно включает программу курса специальных занятий; методические рекомендации и дидактические материалы к основным модулям этого курса; принципы определения и организации круга доступного чтения для детей, находящихся на разных ступенях читательского развития; новые правила взаимодействия уроков чтения, развития речи, предметных уроков и внеклассного чтения и др. (Е.Л. Гончарова, А.Я. Акшонина, Г.В. Васина, 1990; Е.Л. Гончарова, 1986, 1995, 1996, 2000, 2006; Е.А. Заречнова, 1995; Е.В. Пташник, 1998; О.А. Терникова и др.). Представим его общую характеристику.

Общая характеристика «нового звена» в системе подготовки к чтению детей с нарушениями зрения и слуха

В рамках созданного подхода подготовка к формированию «ядра» читательской компетентности начинается в период, когда материалом для чтения еще служат тексты, героем и автором которых является сам ребенок. Мы уже говорили о том, какую важную роль играет этот период в развитии лексики и грамматического строя речи ребенка. Не меньшее значение имеет он и для развития других высших психических функций, участвующих в читательской деятельности. Однако, в контексте работы по подготовке к формированию «ядра» читательской компетентности на этапе освоения ситуативной речи решались и такие важные задачи, как укрепление и расширение у ребенка опыта «бывания» в авторской позиции, стимулирование к оценке преимущества позиции автора текста и участника событий, описанных в тексте.

Основной этап работы начинается в период перехода от ситуативной к контекстной речи. В это время ребенок, уже владеющий элементарной грамотой, впервые переходит с позиции непосредственного участника

описанных в тексте событий на позицию читателя, который должен осуществить «работу» по превращению содержания текста в содержание своего личного смыслового и познавательного опыта.

В качестве генетически самой ранней, базовой, интрапсихической (Л.С. Выготский), материальной (П.Я. Гальперин) формы читательской деятельности, из которой впоследствии, при правильной организации обучения, как из «зерна», может быть «выращена» ее идеальная форма – внутренний диалог читателя с автором текста, «сотворчество понимающих» (М.М. Бахтин), рассматривается опосредованное текстом сотрудничество читателя и автора текста в ситуации, когда перед читателем ставится задача построения во внешнем плане максимально полной картины описанных в тексте событий.

В качестве материала, опосредующего это сотрудничество, наиболее естественно использовать книги, авторы которых – хорошо знакомые читателю люди: товарищи по школе, учителя, родители и т.п. Именно эти книги являются своеобразным мостиком от ситуативной к контекстной речи и могут составить первое собственно познавательное и эмоциональное чтение слепоглухого ребенка. Чтению таких книг, как уже отмечалось, обязательно должен предшествовать этап создания книг, описывающих действия и наблюдения самих детей, и обеспечивающий, таким образом, их предварительный опыт «бывания» в авторской позиции.

Работа с книгами, авторы которых – знакомые читателю люди, начинается с дифференциации позиций автора и читателя по отношению к описанным в тексте событиям и формирования мотивационной основы для их сотрудничества в построении полной картины этих событий.

Учитель в этой работе действует то в позиции читателя книги, написанной ребенком, то в роли посредника между ребенком-читателем и автором книги, то в роли автора (одного из многих) книги, события которой ребенок-читатель будет осваивать на данном этапе обучения. При этом полностью исключен авторитарный стиль в отношениях с ребенком.

Выступая в качестве посредника между читателем и автором, учитель организует их непосредственное сотрудничество и создает необходимые условия для развития его содержания и последовательного превращения из «интрапсихической» в «интерпсихическую» форму.

На каждом этапе работы программа усложнения читательской деятельности согласуется с программой усложнения текстов, предлагаемых для чтения. Усложнение текстов осуществляется дозированно по трем основным направлениям, таким как: изменение соотношения позиции автора и читателя (А), изменение соотношения правды и вымысла (В), изменение объекта описания и логической структуры текста (С).

Переход от одного типа текста к другому предполагает изменение на одну позицию только одного из названных параметров текста (А, В, С) при сохранении на прежнем уровне остальных. Объем, предметно-тематическое содержание и лексико-грамматическое оформление определяются при этом в соответствии с уже достигнутым уровнем развития речи и представлений ребенка об окружающей действительности.

Каждый шаг в изменении формулы текста подготавливается на специальных занятиях по формированию адекватных данному типу текста способов, уровней и инструментов сотрудничества читателя с автором текста.

Представим методические подходы и конкретные методические приемы, позволяющие осуществить самый первый и самый сложный шаг на этом пути.

Методические приемы

- ***Подготовка сотрудничества автора и читателя***

Любое сотрудничество предполагает взаимную заинтересованность в нем его участников, основанную на понимании различия возможностей и полномочий каждого в решении общей задачи. Не является здесь исключением и сотрудничество читателя с автором текста. Для того, чтобы

подготовить к нему слепоглухого ребенка, необходимо научить его эти позиции различать, создав установку на сотрудничество с автором как на эффективный способ превращения «чужого» опыта в собственный.

Проведенное исследование показало, что эти задачи могут быть методически решены уже при работе с самыми простыми по структуре и содержанию текстами, описывающими различные ситуации из жизни самих детей.

На подготовительном этапе обучения работа осуществляется на материале хорошо знакомых детям текстов, героем, автором и читателем которых является сам ребенок. В отличие от традиционных форм работы с такими текстами, используемыми на уроках чтения и развития речи, где преобладают вопросы, адресованные к содержанию текста, с помощью которых учитель старается добиться правильного понимания всех слов и грамматических конструкций, мы широко используем на своих занятиях прием «постановки вопросов к контексту»,т.е. к тому содержанию, которое в тексте осталось автором не выраженным. Особенность этого приема заключается также и в том, что вопросы читателю задаются в присутствии автора текста. При этом с помощью вопросов к контексту описанных в тексте событий мы стараемся показать ребенку, и одновременно герою и автору текста, преимущество такой (герой + автор) позиции перед позицией читателя, который не был свидетелем или участником этих событий.

Приведем пример.

К урокам чтения заранее индивидуально с каждым учащимся группы готовятся тексты с описанием каких-либо событий или ситуаций из его жизни, о которых другие дети не знали. Это может быть описание его семьи, квартиры, семейного праздника, какого-либо случая, который он наблюдал, и т.п. Для урока обычно отбирается один текст, желательно с иллюстрациями, например, рассказ о семье одного из учеников класса.

Семья Олега

Мама, папа, сестра Лена есть у Олега. Мама работает. Папа работает. Лена не учится. Лена ходит в сад.

Задания и вопросы на восстановление контекста описанных в тексте событий учитель предлагает читателям по очереди в присутствии автора текста.

Вот примерное содержание вопросов к контексту приведенного выше текста: «Как зовут маму Олега?», «Как зовут папу Олега?», «Сколько лет Лене?», «Сколько лет папе?», «Сколько лет маме?», «Бабушка есть у Олега?», «Дедушка есть у Олега?», «Где живут бабушка и дедушка?».

Понятно, что читатель, не знакомый с семьей Олега, не может правильно ответить на эти вопросы. Правильный ответ может быть дан самим Олегом, в данном случае являющимся и героем, и автором этого текста. Когда первый читатель допускает ошибку или отказывается отвечать, те же вопросы или задания переадресуются сначала другому читателю, а затем, наконец, автору текста, после чего обсуждаются результаты работы каждого из детей.

Такой прием, подчеркивая преимущество автора текста в выполнении задания на воспроизведение полной картины описанных в тексте событий, помогает впервые продемонстрировать ребенку различие позиций читателя и автора текста. На первом этапе обучения ребенок устанавливает это различие со своей привычной ему позиции автора и героя текста.

На следующем этапе обучения мы создаем условия для того, чтобы один и тот же ребенок на одном и том же уроке несколько раз пережил изменение своей позиции по отношению к описанной в тексте ситуации и таким образом мог оценить преимущества и недостатки каждой из них. Для решения этой задачи была разработана методика игры «Герой – автор – читатель».

В первой вводной части этой игры учащимся одной группы предлагается прочитать инструкцию, требующую выполнения нескольких простых взаимосвязанных действий, например:

- Встань.

- Возьми матрешку.

- Спрячь матрешку.

Один ребенок выполняет инструкции, а другие дети, наблюдая за его действиями, описывают их в тексте, например:

Вова встал.

Вова взял матрешку.

Вова спрятал матрешку.

Когда текст готов, все использованные в игре предметы возвращаются на свои исходные места, а в класс приглашают кого-либо из взрослых или учащихся другой группы, и просят, прочитав текст, показать то, что в нем описано, то есть выполнить действия «за героя». Неполнота такого текста не позволяет человеку, который не был непосредственным свидетелем описанных в тексте событий, выполнить это задание точно так, как было на самом деле. Обычно читатель берет не ту матрешку, или берет ту самую матрешку, но прячет ее не туда, куда спрятал «герой» текста. Учащиеся группы, из которых один – непосредственный участник описанных в тексте событий, а другие – его свидетели, легко замечают и исправляют все допущенные первым читателем ошибки. Затем приглашают другого читателя и так несколько раз. В результате на материале одного задания дети могут убедиться в том, что восстановление полной картины описанных в тексте событий, легкое для героя и автора текста, может оказаться трудным делом для читателя.

После этого переходят к основной части игры. Теперь роли героя, автора и читателя распределяются только между учащимися группы.

Один ребенок – Герой, выполняет действия, указанные в инструкции, другой – Автор, описывает их в тексте, третий – Читатель. По правилам игры

во время выполнения инструкции и составления текста Читатель должен находиться в другом помещении, а по возвращении, читая составленный в его отсутствие текст, изобразить действия Героя. Автор текста и его Герой наблюдают за действиями Читателя, оценивают и исправляют их. После обнаружения каждой ошибки в выполнении Читателем действий «за Героя», учащихся просят объяснить ее причину. Дети, выполняя это задание вначале с помощью учителя, а затем самостоятельно, указывают на позицию, которую занимает Читатель по отношению к описанным в тексте событиям, то есть отмечают, был он или не был свидетелем описанных в тексте событий. После этого проверяются и оцениваются возможности двух других учащихся группы в точном воспроизведении действий «за Героя». Позиции Читателя, Автора и Героя текста сравниваются.

Приведем примерное содержание вопросов и заданий, с которыми учитель может обратиться к Читателю.

- Покажи, что делал Вова.
- Какую матрешку взял Вова?
- Почему ты не знаешь, какую матрешку взял Вова?
- Кто знает?
- Куда Вова спрятал матрешку?
- Кто знает, куда Вова спрятал матрешку?
- Почему ребята знают?

Ребенку, который выполнял инструкции или наблюдал за действиями «Героя», могут быть предложены такие вопросы:

- Оля (имя ребенка – Читателя) показывает верно или неверно?
- Почему Оля показывает неверно?
- Какую матрешку взял Вова?
- Оля угадала?

После завершения очередного цикла игры дети меняются ролями, а учитель предлагает новую инструкцию.

Перечисленные выше упражнения и методические приемы постепенно формируют у детей осознание того факта, что при чтении текстов, которые описывают события из жизни других людей, применяемая раньше при чтении стратегия «прочитал и вспомнил» оказывается непригодной. Благодаря этому создается установка на овладение адекватным новому типу текстов способом построения полного, целостного образа описанной в тексте ситуации. В качестве такого способа на данном этапе обучения будет выступать непосредственное сотрудничество читателя и автора текста в восстановлении полной картины описанной в тексте ситуации.

- ***Формы сотрудничества читателя и автора текста***

Формы сотрудничества автора и читателя на уроке чтения могут быть различны. Автор и читатель могут просто вместе выполнять предложенное учителем задание. В другом случае читатель может выполнять задание самостоятельно и только в момент затруднений обращаться к автору за помощью. При этом ребенок-читатель может просить автора подтвердить правильность его действий, а при необходимости и поправить его. В этих случаях сотрудничество автора и читателя может осуществляться на основе жестов и практических действий. В других случаях сотрудничество автора и читателя может осуществляться только в речевом плане, в форме беседы: ребенок-читатель будет обращаться к автору с вопросами, отвечая на которые, тот дает необходимые разъяснения к тексту.

Наиболее полно и развернуто во внешнем, доступном контролю и коррекции плане сотрудничество автора и читателя может быть представлено в игровой ситуации, которую мы условно назвали «авторской постановкой». Эта постановка разыгрывается на основе чтения текста, описывающего событие из жизни одного из учащихся.

Суть приема заключается в том, что учащиеся воспроизводят в наглядном плане содержание текста с помощью и под непосредственным контролем его автора. Контролируя, направляя и организуя выполнение читателями действий «за героя» в такой игре, автор текста постепенно

дополняет его содержание, добиваясь того, чтобы изображенные в игре события как можно точнее соответствовали тому, что он (автор) наблюдал, пережил и отразил в тексте. При этом во внешнем, доступном контролю и коррекции плане моделируются формы читательской активности, более всего отвечающие специфике чтения как особого рода коммуникативной деятельности, в которой посредством текста осваивается опыт жизни других людей.

На описанном выше этапе обучения драматизация текста осуществляется в соответствии с заданием как можно полнее восстановить описанное в тексте событие. При решении этой задачи ребенок должен быть ориентирован на максимально полное воспроизведение описанных в тексте событий, причем на передачу не только того, что в тексте выражено прямо, но и того, что в тексте только подразумевается.

Изображение действий героя, драматизация описанных в тексте событий – только часть этой деятельности, некоторый исходный материал, из которого «лепится» образ описанной в тексте ситуации. Добиться от ребенка правильного и полного воспроизведения описанного в тексте события важная, но не единственная задача при работе над текстом на этом начальном этапе обучения. Главное – научить его замечать в тексте моменты, затрудняющие воссоздание полной, целостной картины описанных в тексте событий, и устранять неполноту текста с помощью или под контролем его автора. Вот почему, в случае затруднений ребенка или каких-либо неточностей в его действиях, учитель не должен торопиться указывать ему на ошибки, не должен спешить с объяснениями. Роль учителя – это роль посредника между читателем и автором.

Предметом внимания и, если это будет необходимо, коррекции, здесь является содержание взаимодействия читателя и автора текста и изменение содержания драматизации под влиянием их сотрудничества.

Очевидно, что на начальном этапе обучения и читатель, и автор будут особенно нуждаться в посреднической помощи учителя, организующего

«авторскую постановку» или игру «Герой – автор – читатель». Часто требуется подсказать читателю, с какой просьбой или вопросом можно обратиться к автору, а автору (если это ребенок) – различные приемы для пояснения содержания, выраженного в тексте недостаточно полно и ясно (порекомендовать, например, сделать уточняющий рисунок, показать действия в жестах или путем драматизации и т.п.).

Иногда для помощи ребенку в закреплении того или иного компонента этой деятельности необходимо организовать дополнительные упражнения. Так, если дети затрудняются в подборе и формулировании вопросов к автору текста, полезными будут упражнения в переадресации автору вопросов учителя. Учебная ситуация на этом этапе обучения будет выглядеть следующим образом.

Ребенку, как и раньше, предлагают прочитать текст, описывающий наблюдения и действия знакомых ему людей, и передать его содержание в наглядном плане. Направляя эту деятельность ребенка, учитель адресует ему собственные вопросы к контексту. На рассматриваемой ступени обучения ребенок, как правило, уже отказывается отвечать на такие вопросы, ссылаясь на то, что в тексте ответа на них нет, а сам он не был свидетелем или участником описанных в тексте событий. Тогда учитель просит указать того человека, который, по мнению ребенка, может ответить на поставленный вопрос. Дети обычно легко называют автора (или героя) текста, который и приглашается на беседу с читателем. Организуя эту беседу, учитель повторяет вопрос, предлагает и помогает читателю задать (переадресовать) его автору. После того как автор текста ответит на вопрос, учитель задает читателю следующий вопрос, который он в свою очередь переадресует автору, и так до тех пор, пока все возможные вопросы к контексту не будут заданы.

В таких условиях сотрудничество с автором текста в восстановлении полной картины описанной в тексте ситуации становится для ребенка-читателя привычной, мотивированной и результативной деятельностью. И

это, на наш взгляд, говорит об образовании исходной «клеточки» «ядра» читательской компетентности.

- ***От непосредственного сотрудничества к внутреннему диалогу***

Следующий этап работы связан с необходимостью интериоризации коммуникативных компонентов сотрудничества читателя и автора текста. Дети должны научиться ставить вопросы к контексту и устранять неполноту текста, действуя в плане рассуждения вслух или в уме по ходу чтения, т.е. без непосредственного обращения к автору текста. Достигается это в процессе обучения путем усложнения условий общения между читателем и автором текста. Например, читателю, как обычно, предлагают задание на воспроизведение в наглядном плане или плане рассуждения описанных в тексте событий, но тогда, когда общение с его автором отсрочено во времени. Организуя выполнение действий читателя в таких условиях, учитель объясняет ему необходимость без помощи автора додумывать, домысливать то содержание, о котором в тексте не говорится совсем или сообщается неподробно. При этом важно учить детей соотносить результаты своей работы с текстом, добиваясь того, чтобы дополнения к тексту не противоречили ему.

Этот этап обучения так же, как и предыдущий, предполагает использование при работе с текстом максимально развернутой драматизации, на основе которой можно с достаточным основанием судить о том, какую работу осуществляет ребенок-читатель для того, чтобы восстановить полную картину описанных в тексте событий без непосредственного участия автора. Учитель может взять на себя функцию контроля за тем, чтобы результаты выполнения учащимися основного учебного задания не противоречили содержанию текста. За автором сохраняется роль арбитра в спорных случаях. Однако это уже отсроченная оценка и относится она к возможности, допустимости той или иной интерпретации текста. На этом этапе сотрудничество с автором уходит во внутренний план действий, а построение образа описанной в тексте ситуации еще осуществляется во

внешнем плане. Учитель имеет возможность наблюдать, направлять этот процесс, в случае необходимости обращаясь за помощью к автору текста.

Дальнейшие шаги в формировании читательской деятельности ребенка теперь осуществляются в связи с интериоризацией процесса построения самого образа описанной в тексте ситуации. Именно на этом этапе работы учитель должен создавать условия для того, чтобы действия «за героя» приобретали все более свернутый, условный характер, переходя во внутренний план. Сокращение действий поощряется учителем, направляющим перевод внешнего действия через доступные знаковые формы (драматизацию, жестовую и словесную речь) во внутренний план. При этом допускается свобода в выборе фрагментов текста, которые ребенка представляет в развернутой или свернутой драматизации, в жестовом переводе и т.п.

В то же время оправдано и осуществление обратного перехода – перехода от свернутых форм к развернутым, который вводится с целью контроля за процессом понимания, за качеством деятельности, лежащей в его основе. Вот почему на данном этапе формирования читательской деятельности у слепоглухого ребенка вполне правомерно использование разных видов драматизации. За учителем сохраняется право тогда, когда ему это покажется необходимым, побудить ребенка развернуть во внешнем плане любой фрагмент текста и компонент читательской деятельности, включая и общение с автором текста.

И, когда учитель будет уверен в том, что ребенок при чтении текстов, авторы которых хорошо знакомые ему люди, и во внутреннем плане осуществляет деятельность, необходимую для превращения содержания текста в свой личный опыт, можно считать, что достигнут значимый результат в формировании «ядра» его читательской компетентности.

Отметим, что это важнейшее для начальной школы достижение, как в развитии речи, так и в читательском развитии слепоглухих детей, может быть достигнуто при работе с очень простыми текстами – текстами,

описывающими простые предметные действия героев в реальных, хорошо знакомых читателю бытовых или учебных ситуациях. Эти тексты еще невелики по объему и построены на хорошо освоенном лексико-грамматическом материале. Соответственно, и деятельность ребенка-читателя, хотя и содержит теперь основные компоненты настоящего чтения, еще очень проста по структуре и содержанию.

Дальнейшее рассмотрение будет посвящено проблеме развития этой деятельности в связи с последовательным усложнением предлагаемого для чтения материала. Начнем с уточнения стратегии и тактики усложнения учебных текстов на пути их превращения в тексты обычных детских книг.

Стратегия и тактика усложнения текстов

Мы уже говорили о том, что путь слепоглухого ребенка к чтению книг, предназначенных для слышащих и видящих детей, долог и труден. Как мы показали в первой главе этой книги, началом этого пути – «станцией отправления» – можно считать чтение текстов, описывающих самые простейшие ситуации из жизни самого ребенка. Напомним, что сначала такие тексты состоят из нескольких нераспространенных предельно конкретных предложений, которые располагаются одно под другим в столбик в строгой логической последовательности. Даже сурдопедагогам, знающим толк в упрощении текстового материала, предлагаемого для работы с неслышащим ребенком, такие тексты кажутся очень уж примитивными. Удивляет ограниченная лексика и грамматика, жесткий и кажущийся неестественным порядок слов в предложении и выраженная связанность содержания текста с конкретными ситуациями из жизни ребенка. Однако специалисты в области обучения слепоглухих детей очень хорошо знают, что именно такими и только такими могут быть первые учебные тексты, предназначенные для овладевающего словесной речью слепоглухого ребенка.

Но как же отличаются такие тексты от текстов из обычных детских книжек! Как много превращений должно произойти с ними, чтобы они стали

похожи хотя бы на тексты из серии «Моя первая книжка» для слышащих и видящих дошкольников!

Очевидно, что направлений усложнения этих текстов может быть несколько. Это, конечно, привычное усложнение лексики и грамматики текстов, подготовка детей к которому должна проводиться, прежде всего, на уроках по развитию речи. Имеет определенные традиции в школе для слепоглухих детей и процесс усложнения предметного содержания текстов, построенный в соответствии с процессом целенаправленного расширения опыта действий и наблюдений детей.

Выше мы уже упоминали и о других, но особенно значимых для читательского развития направлениях в усложнении текста, таких как изменение соотношения позиции автора и читателя (А), изменение соотношения правды и вымысла (В), изменение объекта описания и логической структуры текста (С). В каждом направлении изменения текста важно выделять последовательные шаги.

А – изменение соотношения позиции автора и читателя:

- А1 – позиция автора и читателя не дифференцирована, автор и читатель одно лицо;
- А2 – автор – знакомый читателю человек;
- А3 – автор – неизвестный читателю человек.

В – изменение соотношения правды и вымысла:

- В1 – быль;
- В2 – небывальщина;
- В3 – сказка.

С – изменение объекта описания:

- С1 – действие героя;
- С2 – поведение;
- С3 – поступок.

Если тексты на «старте» обучения могут быть описаны формулой $Т_С$=А1+В1+С1, а тексты на «финише» формулой $Т_Ф$=А3+В3+С3, то

проложить маршрут между ними – это значит определить последовательные шаги в усложнении исходной формулы текста.

Мы уже рассказали о том, какую сложную и последовательную работу необходимо провести, чтобы подготовить слепоглухого ребенка только к одному, но, пожалуй, самому важному шагу в усложнении этой формулы, т.е. к чтению текстов, авторы которых знакомые читателю люди.

Если формула текста, с которым уже умеет работать ребенок A2+B1+C1, какой шаг в усложнении формулы текста следует сделать дальше?

Очевидно, что вариантов ответа на это вопрос может быть несколько.

Вариант 1: A2+B1+C1 → A3+B1+C1 – переход к чтению текстов, авторы которых незнакомые читателю люди и которые описывают правдоподобные действия героев.

Вариант 2: A2+B1+C1→ A2+B2+C1 описывает переход от бывальщины к придуманной знакомым автором сказке.

Вариант 3: A2+B1+C1 →A2+B1+C2 – это переход от описания действий к описанию поведения героя, сделанного знакомым автором.

Как показало исследование, тактика усложнения формулы текста на пути подведения каждого отдельного ребенка к восприятию детской дошкольной литературы могла быть различной. Каждый из представленных вариантов имеет определенные преимущества и недостатки.

Принципиальным оказалось соблюдение следующих правил.

- ✓ Начиная работу с текстами, героем и автором которых является ребенок, первый шаг в усложнении предлагаемого для чтения материала следует делать в направлении изменения соотношения позиций автора и читателя, т.е. от A1 к A2.
- ✓ Переход от одного типа текста к другому должен быть ограничен изменением на одну позицию только одного из названных параметров текста при сохранении на прежнем уровне остальных.

- ✓ Каждый шаг в изменении формулы текста должен быть подготовлен на специальных занятиях по формированию адекватных данному типу текста способов, уровней и инструментов сотрудничества читателя с автором текста.

Новое содержание уроков чтения

Рассматривая уроки чтения как главную организационную форму для решения задач целенаправленного формирования читательской деятельности учащихся, мы разработали программу курса специальных занятий, соответствующую выбранному нами маршруту усложнения текстов.

Программа курса состоит из двух блоков. С содержанием первого блока занятий мы уже частично познакомили читателей, когда рассматривали условия формирования сотрудничества читателя и автора текста. Этот блок обеспечивает самый первый и самый ответственный шаг в переходе от ситуативной к контекстной речи (переход к чтению текстов, авторы которых знакомые читателю люди):

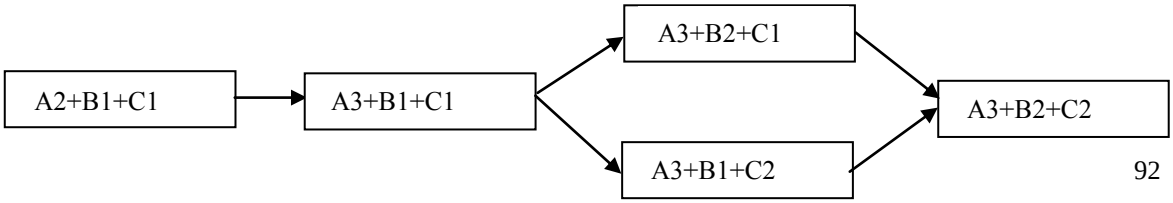
$$\boxed{A1+B1+C1} \rightarrow \boxed{A2+B1+C1}$$

В рамках этого блока ставятся и решаются следующие методические задачи:

- ✓ Укрепить и расширить у ребенка опыт «бывания» в авторской позиции.
- ✓ Помочь ребенку осознать изменение своей позиции по отношению к описанным в тексте событиям при переходе от ситуативной к контекстной речи.
- ✓ Сформировать установку на восприятие содержания текста, выходящего за рамки личного опыта.
- ✓ Научить оценивать преимущества автора текста в воспроизведении полной картины описанных в тексте событий.

- ✓ Научить различать позиции читателя и автора текста, и таким образом научить практически различать ситуативную и контекстную речь.
- ✓ Научить с позиции автора текста контролировать действия читателя по воспроизведению действий героя в наглядном плане, правильность его ответов на вопросы по контексту описанных в тексте событий.
- ✓ Научить с позиции читателя замечать неполноту авторского текста, его недостаточность для воспроизведения полной картины описанных в тексте событий.
- ✓ Обеспечить продуктивное сотрудничество читателя и автора в воспроизведении максимально полной картины описанных в тексте событий.
- ✓ Научить оценивать условия восприятия текста: возможно или невозможно непосредственное общение с автором.
- ✓ Научить выбирать в соответствии с условиями коммуникации читателя и автора текста приемы работы по восстановлению полной картины описанных в тексте событий.
- ✓ Научить восстанавливать последовательность действий героя по полному и неполному тексту в форме рассуждений без обращения к автору.

Второй блок программы поддерживает несколько преобразований формулы текста: 1) переход от текстов, авторы которых знакомые читателю люди, к чтению текстов, авторы которых неизвестные читателю люди описывают правдоподобные действия героев; 2) переход от бывальщины к сказке; 3) переход от описания действий к описанию поведения героя, последовательность которых представлена на схеме:



Представим примерный список задач, которые решаются в рамках этого блока:

- ✓ Предоставить возможность для упражнения учащихся в восстановлении содержания, которое не выражено прямо, но подразумевается.
- ✓ Сформировать установки на оценку действий героя с точки зрения их соответствия поставленной цели; соответствия некоторым нормативным способам действия в заданной ситуации; с точки зрения правдоподобия.
- ✓ Обеспечить упражнение в выявлении небывальщин и элементов сказочного вымысла в специально подготовленных текстах.
- ✓ Упорядочить полученные в опыте представления детей о правилах поведения и взаимоотношениях между детьми и взрослыми, между детьми, между детьми и животными.
- ✓ Обеспечить накопление у учащихся представлений о различных вариантах поведения героя в сходных ситуациях.
- ✓ Сформировать у учащихся установку на оценку намерений героя, лежащих в основе его поведения.
- ✓ Научить сравнивать намерения разных героев, действия которых разворачиваются в сходных ситуациях.
- ✓ Упорядочить полученные в опыте личных взаимоотношений представления учащихся о различных основаниях поступков (целях, мотивах, намерениях).
- ✓ Специальным подбором текстов обеспечить углубление и обобщение этих представлений и их словесное опосредование.
- ✓ Научить выводить основание для поступков героя из контекста.
- ✓ Научить сопоставлять намерения героев и результаты их поступков.

Таким образом, содержание работы в пределах каждого блока направлено на то, чтобы на очередном этапе усложнения формулы текста помочь ребенку-читателю:

- ✓ заметить усложнение предлагаемого для чтения материала;
- ✓ осознать непригодность для решения новых читательских задач приемов и установок, сложившихся на предыдущих этапах обучения при работе с текстами другого типа;
- ✓ освоить адекватные данному типу текста приемы и установки умственной деятельности.

Решение этих задач требует специального методического обеспечения. В первом блоке – это особые методические приемы и специально организованные ситуации, во втором блоке основной упор делается на подбор материала для чтения, в качестве которого выступают специально разработанные, модельные тексты, обеспечивающие контролируемое усложнение трудностей в понимании контекстной речи. Тексты и задания для этого блока обучения собраны в учебном пособии «Прочитай, подумай, ответь»[45].

Итак, мы представили задачи и основные методические приемы для целенаправленного формирования читательской деятельности у учащихся I–IV классов школы для слепоглухих.

Как показала опытно-экспериментальная работа, такое программно-методическое обеспечение, безусловно, вооружает практику необходимыми средствами для целенаправленного формирования у ребенка с глубокими нарушениями зрения и слуха базовых компонентов чтения как коммуникативной, творческой и познавательной деятельности.

Но достаточно ли этого, чтобы слепоглухой ребенок стал читателем?

Библиотека для каждого этапа читательского развития

[45] Гончарова Е.Л., Акшонина А.Я., Васина Г.В. Прочитай, подумай, ответь. – М., 1990.

Так же, как невозможно научиться плавать, умывая руки водой из-под крана, точно так же нельзя стать читателем, читая только на уроках. Ребенка необходимо как можно раньше погрузить в стихию книг. А поскольку детская литература долгое время остается для слепоглухого ребенка пугающе недоступной, необходимо создать искусственную среду для каждого уровня читательской подготовки, в которой ребенок мог бы по собственному усмотрению в соответствии со своими познавательными интересами реализовывать освоенные им на специальных занятиях «способы передвижения».

Мы предлагаем создать три таких «искусственных» среды, три круга чтения, соответствующих разным уровням развития читательской деятельности слепоглухого ребенка.

Первый круг чтения должен быть создан для детей, владеющих только приемами понимания ситуативной речи. В него войдут книги, которые описывают события и ситуации собственной жизни слепоглухого ребенка-читателя. Это могут быть книжки о его доме, семье и т.п. Они создаются или самим ребенком, или учителем, на основе наблюдений за поведением ребенка, его жестовых рассказов, изображений. Ребенок является в одно и то же время и автором этих текстов, и их героем, и их читателем. С каждым ребенком можно составить много таких книг. Они очень нравятся детям. Для них чтение этих книг все равно, что прогулки по родному дому. Перемещение в этом пространстве не требует освоения специальных средств, но именно здесь ребенок учится видеть за словом события жизни, хотя пока только собственной.

Второй круг чтения должен быть предназначен для детей, которые уже овладели по нашей программе простейшими приемами сотрудничества с автором текста. Этот круг чтения может быть образован из книжек первого круга чтения всех остальных детей. В него должны обязательно войти книги, написанные учителями и другими работниками школы о самих себе, о своих семьях, детях, случаях из жизни. Эти книги, вначале очень простые по

содержанию и форме, могут составить первое собственно познавательное чтение слепоглухого ребенка.

Интерес к ним определяется стремлением учащихся как можно больше узнать о жизни, наблюдениях и переживаниях хорошо знакомых им людей. Близкое знакомство с автором текста и иллюстраций к книге становится для учащихся при определенной организации занятий важным условием более глубокого и эмоционального переживания описанных в нем событий. Такое чтение очень расширяет кругозор ребенка, делает более полным его представление о жизни близких людей, что служит хорошей основой для укрепления общения и взаимоотношений с ними. При чтении таких книжек ребенок может реализовать выработанные на уроках чтения установки на максимально полное воссоздание и переживание описанных в тексте ситуаций, а также приемы сотрудничества и ведения диалога с автором и героем текста.

В библиотеке детского дома для слепоглухих детей книги, авторы которых знакомые учащимся люди, составляют уникальный раздел.

В настоящее время уже созданы библиотечки книг хорошо знакомых детям авторов в отдельных группах. Учитывая, что личные привязанности детей часто выходят за рамки одной учебной группы (класса), необходимо, чтобы такая библиотека стала частью школьной библиотеки, в которую бы вошли книги всех воспитанников и учителей детского дома за многие годы.

Книги могут быть самого разного уровня сложности. Особое место могут занимать дневники и воспоминания уже взрослых слепоглухих и старших воспитанников. В этом разделе почетное место займут книги О.И. Скороходовой, Е. Келлер, А.В. Суворова. В этом разделе в виде подраздела могут быть творческие произведения детей и взрослых. Сказка, придуманная самим ребенком, тоже найдет здесь свое место.

Третий круг чтения и особый раздел библиотеки – это адаптированные произведения детской литературы. Переход к этому кругу чтения предполагает сформированность у ребенка умения восстанавливать подтекст

и контекст описанных в тексте событий без участия автора в уме по ходу чтения.

Возможны разные по сложности варианты адаптации. Они составляются с учетом реального уровня речевого развития детей.

Адаптация текстов с учетом особенностей речевого и познавательного развития учащихся позволяет знакомить детей с золотым фондом детской художественной литературы еще до того, как им станет доступна вся лексика и образный строй оригинальных текстов. Как показывает опытно-экспериментальная работа, по адаптированным текстам слепоглухие дети успешно знакомятся, например, с такими сказками, как «Три поросенка», «Красная шапочка», «Волк и семеро козлят», «Кот в сапогах», «Дюймовочка», «Снегурочка» и др.

Особенно глубокое впечатление, как показывает практика, оказывают на учащихся большие по объему произведения, например, сказочные повести «Доктор Айболит» К.И. Чуковского, «Приключения Буратино» А.Н. Толстого, «Волшебник Изумрудного города» А.М. Волкова, некоторые рассказы Н.Н. Носова, повесть Г.Н.Троепольского «Белый Бим Черное Ухо». Предпочтение таких больших по объему произведений объясняется тем, что слепоглухой ребенок воспитывается в условиях детского дома. Условия, в которых обычно протекает жизнь героев детских книг (быт обычной семьи, школа, детский сад, пионерский лагерь), слепоглухому ребенку нужно специально представлять, конструировать в своем воображении. Поэтому знакомство детей с серией рассказов об одном герое здесь особенно необходимо. Так слепоглухому ребенку легче представить себе героя повествования, вжиться в обстоятельства его жизни.

Желательно также, чтобы библиотека школы для детей с глубокими нарушениями зрения и слуха содержала несколько вариантов адаптации таких больших произведений (от пересказа сюжета до текста, приближенного к оригиналу), а также специально сделанные дополнения к тексту, толковые

словари, игровые задания и разнообразный иллюстративный материал. Здесь могут быть также диафильмы соответствующих произведений.

Важно, чтобы у ребенка возникло желание после простенькой книжки, попробовать чтение более сложной. Поэтому полезно знакомить ребенка с разными вариантами адаптации одной и той же книжки. И хранить эти варианты адаптации в библиотеке лучше не по читательским возрастам детей, а именно по книжным семьям, собирая на одной полке – в одном «домике» – все варианты адаптации одной и той же книжки, а также все варианты иллюстраций к этой книжке (лепку, макеты, маски и т.п.). Здесь должны быть все варианты шрифтового оформления книг: брайлевские книжки и книжки, написанные крупными буквами. Здесь может быть все, что необходимо, для проведения инсценировок.

И, наконец, для детей, хорошо владеющих словесной речью, в библиотеке школы должен быть обеспечен достаточный выбор оригинальной детской литературы. В этот раздел обязательно должны войти все те книги, с которыми учащиеся знакомились уже в адаптированной форме. В старших классах некоторые произведения слепоглухие учащиеся уже могут читать сразу в оригинальной форме без опоры на адаптированный текст.

В библиотеке должен обязательно быть игровой уголок, в котором, дети получат возможность поиграть с игрушками-персонажами любимых произведений. Здесь могут быть и выполненные в виде кукол выдуманные детьми или взрослыми персонажи, играя с которыми можно создавать истории с продолжениями.

Все описанные выше разделы книг представлены в библиотеке Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих детей[46]. И уже сейчас очевидно, что «путешествие» среди этих книг – важнейшее условие для

[46] См.:Заречнова Е.А., Куняева Н.А. Библиотека – культурный, творческий и методический центр детского дома // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха (выпуск второй). – Сергиев Посад, 1998. – С. 30-34.; Кабачек О.Л. Конференция по проблеме формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 87-89.

подготовки детей к самостоятельному чтению настоящей литературы в будущем.

Схема подхода

Итак, мы подробно описали программно-методическое обеспечение специальных занятий, направленных на целенаправленное формирование читательской деятельности ребенка, включая формирование таких ее подсистем как способность к диалогу с автором, содействие героям, способность к преодолению разнообразных текстовых проблемных ситуаций в соответствии с усложнением предлагаемого для чтения материала. Мы представили подход к организации выбора книг для самостоятельного чтения детей. Очевидно, что секрет успеха только в сочетании системы занятий по чтению, условий для чтения с удовольствием по собственному выбору и уроков, на которых в пределах круга доступного чтения осуществляется развитие речи и представлений об окружающей действительности. Опишем выработанный в ходе исследований подход к решению этой проблемы с помощью схемы.

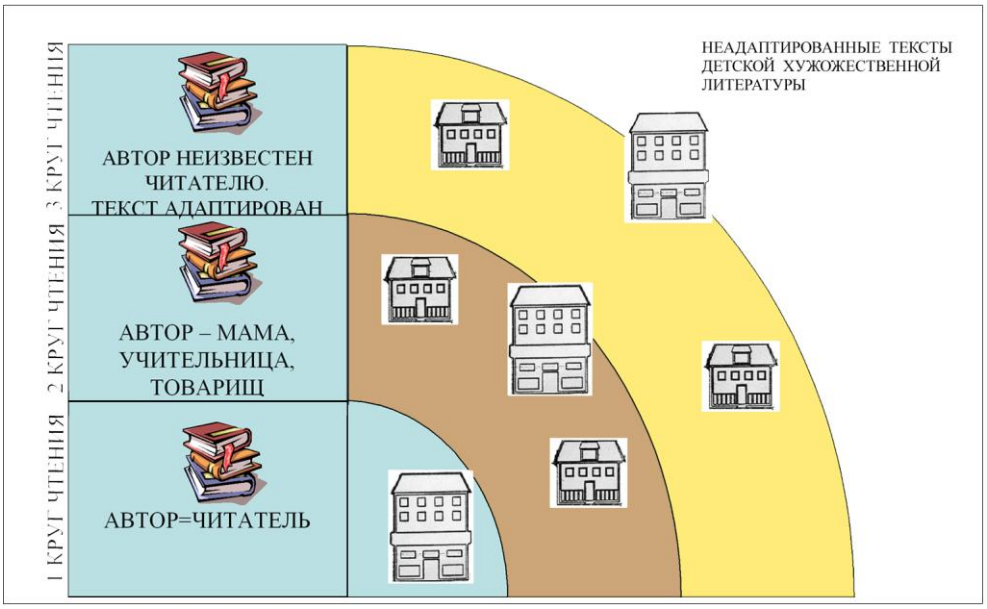


Рис.4. Схема подхода

На схеме (рис.4) представлены три первых круга чтения, за которыми открывается пространство оригинальной детской литературы, обозначены модули курса специальных занятий (большие домики) и уроки по развитию речи и внеклассного чтения (маленькие домики).

Правила взаимодействия специальных уроков чтения, занятий по внеклассному чтению и уроков по развитию речи детей описываются следующим образом:

- ✓ Каждый шаг в усложнении предлагаемого для чтения материала, требующий изменения содержания и структуры читательской деятельности ребенка, должен быть сначала подготовлен на уроках чтения на простом и уже освоенном лексико-грамматическом материале.
- ✓ Как только ребенком будут освоены необходимые для понимания текстов нового типа приемы читательской деятельности, необходимо обеспечить условия для их закрепления и реализации в чтении по свободному выбору, в чтении «с удовольствием».
- ✓ По мере того, как ребенок осваивает новый круг доступного ему чтения и проявляет в нем определенный уровень читательской самостоятельности, можно переходить к традиционной для современной школы работе по «эксплуатации» чтения текстов данного типа для решения образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Проведенное исследования показало, что только такое взаимодействие занятий, связанных с чтением, обеспечивает необходимые условия для продвижения детей как в общем, так и в читательском развитии. О том, как это происходит на практике, мы расскажем в следующей главе.

Глава 5.

Пример реализации подхода[47]

Задачи и организация опытно-экспериментальной работы

Данное исследование выполнено на базе Сергиево-Посадского детского дома при обучении группы детей, у которых нарушения зрения и слуха разной степени сочетались с различными по своему характеру нарушениями центральной нервной системы.

Опытно-экспериментальная работа была начата в сентябре 1995 года, когда дети обучались по программе приготовительного класса 2-го года обучения школы слепоглухих, и было принято решение осуществлять их обучение чтению в соответствии с программой целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха Е.Л.Гончаровой[48].

Как отмечалось, программа поддерживает целенаправленный перевод учащихся от чтения текстов, описывающих события жизни самого ребенка-читателя, к чтению текстов разных жанров, содержание которых выходит за рамки личного опыта ребенка (контекстная речь). Она предусматривает решение целого ряда конкретно-методических задач с помощью специально разработанных методических приемов.

Учитывая специфику программы, стартовый уровень развития детей, особенности их деятельности и общения, особое внимание предполагалось уделить работе по актуализации и систематизации впечатлений личного опыта каждого ребенка. При этом мы исходили из того, что этап обучения, на котором в качестве содержания общения и предмета изучения выступают события личной жизни каждого ребенка, считающийся базовым для всех

---

[47] В основе главы отчет об опытно-экспериментальной работе, выполненной под нашим руководством педагогом Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухонемых Е.В. Пташник .

[48] Основное содержание этой программы представлено в предыдущей главе. См. также: Гончарова Е.Л. Программа целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 48-60.

линий его развития (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков), не должен искусственно ускоряться, форсироваться. А именно это и происходит, когда детям, находящимся на этапе освоения ситуативной речи, только на основании их успехов в освоении лексики и грамматического строя речи начинают предлагать истории, описывающие опыт жизни и наблюдений чужих, неизвестных детям героев (тексты из традиционных учебников или их адаптированные варианты), т.е. контекстную по своему характеру речь.

Наша исходная гипотеза заключалась в том, что при обучении младших школьников со сложной структурой дефекта личный опыт каждого ребенка, его личное прошлое должно рассматриваться как предмет изучения так долго, как этого потребует развитие познавательных интересов ребенка, развитие сигнификативной функции речи, формирование коммуникативных и познавательных компонентов его читательской деятельности.

Данная работа представляет собой попытку доказать возможность и эффективность амплификации этого этапа обучения в контексте работы по целенаправленному формированию у детей базовых компонентов читательской деятельности.

В решении этой задачи мы опирались на накопленный в отечественной теории и практике обучения и воспитания слепоглухих опыт использования различных средств актуализации, фиксации и систематизации личного опыта (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Р.А. Мареева, Т.А. Басилова, Е.Л. Гончарова, Е.А. Заречнова и др.). Известно, что этой цели успешно служат различные формы моделирующей деятельности (рисование, лепка, драматизация, макетирование); общение с ребенком в жестовой, жестово-дактильной, дактильной формах; письменная речь (календари, дневники, письма, система параллельных текстов, книги о событиях своей жизни, «мемуары» – описания истории своей жизни).

Рассматривая различные способы актуализации личного опыта ребенка в контексте работы по целенаправленному формированию читательской деятельности ребенка со сложной структурой нарушений, мы, естественно,

особое значение придавали проблеме создания библиотеки книг, героем и автором которых является сам ребенок. При этом мы исходили из того, что процесс создания таких книг (как это задумано в программе) представляет собой продуктивный синтез практически всех известных средств актуализации личного опыта ребенка – и рисования, и письма, и беседы, и драматизации, и макетирования.

В качестве начального звена такой работы рассматривается спонтанная изобразительная деятельность ребенка, которая, как показали специально проведенные исследования (Е.Л. Гончарова, 1986, 2006)[49], долгое время опережает возможности речевого выражения и потому помогает построить целостную картину окружающей действительности, расчленить и обобщить имеющийся предметный опыт еще до того, как эту задачу сможет решать формирующаяся у него речь.

Несмотря на то, что создание авторских детских книг в последние годы широко используется в детском доме для слепоглухих детей, многие аспекты этой проблемы остались еще недостаточно проработанными в методическом отношении, например: обязательные требования к оформлению книги; последовательность работы над авторской книгой; характер и динамика взаимоотношений ребенка с учителем и товарищами по группе в процессе изготовления книг; правила реализации описанных в программе методических приемов; правила встраивания работы по изготовлению книг в общую программу работы с ребенком на уроках; сочетание индивидуальных и коллективных форм работы и т.п.

В своей работе мы стремились ответить на указанные вопросы и проиллюстрировать пути решения возникающих проблем на примере детей последовательно и с самого начала обучающихся по нашей программе.

---

[49] См. Гончарова Е.Л. Изобразительная деятельность ребенка, овладевающего словесной речью // Дефектология. – 1986. – № 6. – С.13-20; Гончарова Е.Л. Парадоксы отклоняющегося развития. Изобразительная деятельность на этапе развития ситуативной речи (по материалам изучения слабовидящих глухих детей) // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 72-78.

В этой главе будут представлены материалы, относящиеся к периоду обучения с сентября 1995 года по май 1997 года, за который каждым ребенком и группой в целом был пройден сложный путь от рисунка с изображением событий своей жизни к созданию первой книги. От первой книги – к созданию первого круга чтения. От чтения книг, героем, автором и читателем которых является сам ребенок – к чтению книг, авторы которых знакомые читателю люди, к началу освоения второго круга чтения.

Характеристика стартового уровня развития детей

Приведем краткие данные о детях.

Люба М., 1986 г.р.

Состояние зрения: правосторонняя афакия после экстракции врожденной катаракты, горизонтальный нистагм, миопия высокой степени. Острота зрения: правый глаз – 0,2, левый глаз – 0,1. Очки – 5,5 Д (для постоянного ношения).

Состояние слуха: нейросенсорная тугоухость IV степени.

Неврологический статус: микроцефалия.

Диагноз: специфическая задержка психического развития у ребенка со сложной структурой нарушений.

Обучение в детском доме для слепоглухих началось в 1993 году. До этого обучалась в школе для глухих детей, постоянно, по словам педагогов, испытывая трудности в усвоении программы.

Наиль Г., 1986 г.р.

Состояние зрения: частичная атрофия дисков зрительных нервов, миопия слабой степени, ограниченная подвижность глазных яблок. Острота зрения: правый – 0,9, левый – 0,9.

Состояние слуха: нейросенсорная тугоухость II-III степени. Впоследствии нейросенсорная глухота.

Физический и неврологический статус: ДЦП, последствия перинатального гипоксически-травматического повреждения ЦНС в виде

атонически-астатического синдрома, гиперкинетического синдрома. Правосторонний гемисиндром.

Психическое развитие: специфическая задержка психического развития у ребенка со сложной структурой нарушений.

В детский дом для слепоглухих детей поступил из дома в августе 1993 года.

Алеша В., 1983 г.р.

Состояние зрения: норма, острота зрения: правый – 1, левый – 1.

Состояние слуха: нейросенсорная глухота.

Физический и неврологический статус: ДЦП в форме спастической динамики.

Психическое развитие: специфическая задержка психического развития у ребенка со сложной структурой нарушений.

В детский дом для слепоглухих детей поступил из дома в августе 1993 года.

Расскажем подробнее о стартовом уровне развития коммуникативной деятельности, словесной речи и чтения детей

Люба М.

Основная форма общения – жестово-дактильная.

Инициативная речь в жестовой и жестово-дактильная форме представляет собой:

-называние людей (мама, папа, девочка, мальчик);

-предметов (поезд, платье, солнце, нож);

-действий (спит, играет, рисует);

-обращения с просьбами (тетя Лена, дай бумагу, помоги);

-выражение желания (хочу рисовать, можно взять, можно играть);

-оценки чего-либо (хорошо, плохо, не хочу).

Самостоятельно Люба может построить фразу не более чем из 3-х слов. Опережает других детей группы в усвоении лексики, быстрее запоминает новые слова и включает их в общение.

Любит общаться с учителем, воспитателем, детьми группы. От общения я отказывается очень редко, если ее обидели или если тема разговора ей совсем не интересна. В контакт с незнакомыми людьми девочка вступает не сразу. Но после знакомства может общаться достаточно долго. Пониманию собеседников способствуют жесты, дактилология, драматизация.

По требованию педагога в совместно-разделенной деятельности с помощью табличек и педагога высказывается в дактильной форме и письменно, но по собственной инициативе делает это не всегда. Вопросов задает мало. Как правило, они выражены в жестовой форме, иногда в жестово-дактильной форме.

Предметом интереса и внимания Любы является ее собственная повседневная жизнь и жизнь окружающих ее детей и взрослых. Высказывания в любой форме отражают те явления и события, которые ребенок реально пережил или имел возможность наблюдать. Об этом свидетельствует содержание спонтанных рисунков и простейших текстов.

Игра: предметные действия с игрушками (катание машинки, кормление куклы, укладывание спать), элементы ролевой игры «У врача».

Тексты, доступные пониманию:

Люба сидит.

Люба пишет.

Люба читает книгу.

Люба рисует дом.

Вот дом.

Мама тут.

Папа тут.

Дима тут.

Люба тут.

Вот бассейн.

Люба плавает.

Наиль плавает.

Алеша плавает.

Хорошо.

Наиль Г.

Мальчик очень общительный и эмоциональный. В контакт входит легко и быстро. Охотно общается как с детьми, так и с взрослыми, со знакомыми и не очень. От коммуникации отказывается только если сильно обижен, что бывает крайне редко, или если очень устал.

Основная форма общения – жестово-дактильная. Собеседников понимает с помощью жестов, дактилологии, драматизации (сам владеет этими формами, по сравнению с Алешей и Любой, хуже), по ситуации.

Инициативная речь в жестовой и жестово-дактильной форме представляет собой:

- называние людей (мама, папа, Юля, тетя Лена, Алеша, Люба, Наиль);
- называние предметов (дом, машина, конфета, яблоко);
- действий (устал, упал, болит);
- обращение с просьбой (тетя Лена, помоги, дай бумагу);
- желание или оценка чего-либо (не хочу, хочу играть, хорошо, плохо);
- фразы (папа там, папа дома, папа едет на машине, Юля спит).

Для высказываний в дактильной форме требуется помощь взрослого, таблички.

Инициативная речь в письменной форме представляет короткие тексты типа: «Наиль Алеша Люба тетя Лена», «Дом Папа Мама Юля». Чаще всего это подписи к рисункам.

Речь носит ситуативный характер, так как высказывания в любой форме отражают те явления и события, которые ребенок реально видел и пережил. Словарь небольшой, для усвоения буквенного состава слова

требовалось много времени, однако выученные слова воспроизводил правильно.

Самостоятельно может построить фразу из 1-2 слов, грамматически правильно оформленную.

Вопросы задает редко. Как правило, они выражены в жестовой форме и связаны с конкретной ситуацией или деятельностью («Можно играть?», «Можно в туалет?», «Где Люба?»).

Сюжеты рисунков однотипны – дом и машина.

Игра: преобладают действия с машинками.

Тексты, доступные пониманию:

Наиль спит.

Наиль сидит, читает, пишет.

Наиль ест хлеб.

Наиль пьет чай.

Вот стол.

Вот стул.

Наиль сидит.

Наиль читает.

Наиль пишет.

Это дом.

Это машина.

Папа едет.

Мама дома.

Юля дома.

Наиль учится.

Алеша В.

Мальчик общительный. Охотно общается с детьми и взрослыми. Отказывается от общения только с тем, кто его обидел. Основная форма общения – жестово-дактильная. По сравнению с другими детьми лучше знает жесты глухих. Собеседников понимает с помощью жестов, дактилологии, драматизации.

Инициативная речь в жестовой и жестово-дактильной форме представляет собой:

-называние людей (мама, папа, тетя Лена, Алеша, Люба, Наиль);

-предметов (машина, конфета, бумага);

-действий (играет, ест);

-обращение с просьбой (дай);

-желание или оценку чего-либо (хочу, не хочу, хорошо, плохо).

Для высказываний в дактильной форме требуются помощь взрослого и таблички.

Инициативная речь в письменной форме представляет фразы типа: «Вова Рома Таня машина», «папа мама баба машина».

Самостоятельно может построить фразу не более чем из двух слов. Словарь ограничен. Новую лексику усваивает с большим трудом. Активный словарь намного меньше других детей группы, однако, в отличие от других детей задает больше вопросов, преимущественно в жестовой, иногда в жестово-дактильной форме, часто пользуется мимикой. Вопросы направлены, например, на выяснение того, где была учительница, кто приходил в класс и что говорил, как кого зовут.

По собственной инициативе рисует только машины. Сюжет, люди, их действия в таких рисунках чаще всего отсутствуют.

Игра: преобладают действия с машинами.

Тексты, доступные пониманию:

Вот книга.

Алеша сидит.

Алеша читает.

Алеша играет.

Машина едет.

Вот дом.

Вова тут.

Рома тут.

Таня тут.

Машина стоит.

Машина едет.

Мама там.

Папа там.

Баба там.

Содержание и этапы работы

Первый этап (сентябрь – декабрь 1995 г.)

На данном этапе решались следующие задачи:

- Определить «смысловой фокус» познавательных интересов детей.
- Стимулировать актуализацию и словесное опосредование «личного прошлого» детей.
- Обеспечить практику «бывания» в авторской позиции.

Для решения указанных задач важно было определить, что представляет собой инициативная речь детей в жестовой, жестово-дактильной, дактильной и письменной форме, какова основная форма общения каждого ребенка. Важно было обратить внимание, с кем наиболее охотно общается ребенок и почему отказывается от общения, как понимает собеседников.

При поиске ответов на данные вопросы мы старались обращать внимание на то, о чем дети спрашивают, о чем хотят говорить и рассказывать. Поэтому в центре нашего внимания были вопросы, которые задавали дети, содержание рисунков, текстов, жестово-дактильных рассказов, игр. На основе наблюдений были составлены характеристики стартового уровня развития речи, коммуникативной и читательской деятельности.

В процессе работы хотелось добиться того, чтобы представление событий и впечатлений личной жизни (личного прошлого) для себя и для другого с помощью рисунков, жестов, словесного описания, стали привычным и приятным занятием для каждого ребенка.

Наблюдения показывают, что очень важно создать максимально комфортные условия для осуществления такой деятельности, а именно:

- придерживаться педагогики сотрудничества, стараясь на любом этапе помочь ребенку лучше и больше рассказать о своих впечатлениях;

- отдавать предпочтение ребенку в выборе темы, сюжета, времени работы над книгой;

- уделять внимание поиску и развитию действенной для конкретного ребенка мотивации для длительной и трудоемкой работы над книгами (например, интерес учителя к событиям своей жизни; возможность представить впечатления своей жизни во внешней форме; возможность показать книгу маме, близким или возможность соревнования в количестве сделанных книг с товарищами и т.п.);

- хвалить ребенка при создании книги независимо от качества рисунка, количества ошибок в тексте и правильности оформления;

- показывать свой интерес к книге и подчеркивать авторскую позицию ребенка по отношению к описанным в тексте событиям, используя для этого все возможные ситуации проявления интереса к рисункам и текстам ребенка других людей;

- как можно оперативнее превращать рисунки и тексты с рассказами детей о ближайшем и отдаленном прошлом в книгу, которой ребенок мог бы гордиться и хранить.

Нижней границей данного этапа работы мы считали появление первых книг у каждого ребенка.

Второй этап (декабрь 1995 г. – май 1996 г.)

Второй этап был связан с реализацией следующих задач:

- Создать первый круг чтения.
- Укрепить авторскую позицию ребенка.
- Научить различать позиции автора и читателя, научить оценивать преимущества авторской позиции по сравнению с читательской.

На этом этапе было необходимо за относительно небольшой период времени создать большое количество книг. Этому способствовали те приемы работы, которые мы называли, рассказывая о первом этапе, и продолжали использовать при создании первого круга чтения.

В этот период времени были созданы книги: «Семья Наиля», «Семья Алеши», «Игры в лесу», «Люба дома», «Что Люба делает в школе?», «Люба в гостях у тети Лены», «Люба в школе», «Алеша дома», «Алеша в школе», «Наиль в школе», «Что делал Наиль?», «Наиль дома», «Люба рисует», «Каникулы. Что делала Люба?»

Каждая книга имеет свою историю создания.

В качестве примера расскажем о работе над книгой «Семья Наиля».

На первом этапе мальчик очень много обращался к теме семьи, дома, родителей. Излюбленный сюжет: папа едет на машине по дороге около дома. Наиль показывал на рисунке где папа, мама, Наиль, сестра Юля. Жестами мог рассказать кто спит, ест, варит суп, сидит, смотрит телевизор. Но рисовать семью отказывался, говорил, что не хочет или не знает, как рисовать. Мы попробовали рисовать сами. Мальчик заинтересовался, сам раскрашивал рисунок, много раз читал текст к рисунку, говорил, что все

верно. Через некоторое время родители передали фотографии. Мы предложили Наилю сделать книгу, что его очень обрадовало. Наиль делал подписи к фотографиям, с удовольствием их рассматривал, показывал на отдельные предметы, жестами обозначая их цвет. По каждой фотографии мы стремились получить максимальное количество информации, поэтому задавали вопросы в жестово-дактильной форме: «Кто это? Что это? Что делает мама? Что делает папа?» и т.п. После беседы с Наилем мы записали тексты около фотографий, скрепили отдельные листы в книгу, наклеили рисунки мальчика, выполненные до этого. Наиль очень ждал, когда книга будет готова, долго читал ее сам, с удовольствием выступал в роли автора, показывал ее всем, кто приходил в класс.

Подобным образом были созданы книги «Каникулы. Что делала Люба?», «Игры в лесу», «Люба в гостях у тети Лены», «Семья Алеши».

Книги «Люба дома», «Люба в школе», «Наиль дома», «Наиль в школе», «Алеша дома», «Алеша в школе» появились в результате объединения нескольких рисунков с текстами по одной теме, которая отражена в названии книги. Впоследствии ребенок сам выбирал эти книги, если хотел рассказать о чем-нибудь по данным темам.

Обобщая практические данные, мы выделили следующие этапы работы над авторской книгой:

1. Определение темы рассказа ребенка с помощью рисунка, фотографии, лепки, аппликации, драматизации, текста, жестово-дактильного рассказа.

2. Определение сюжета рассказа, книги с помощью беседы с ребенком по ходу деятельности или после нее.

3. Написание текста ребенком.

4. Чтение текста учителем и беседа с целью уточнения событий и ситуаций личного опыта ребенка.

5. Переписывание текста учителем или его новая редакция.

6. Чтение текста ребенком.

7. Работа над обложкой.

Нам кажется, что если на первом этапе происходило отражение опыта только для себя (ребенок делал это только чтобы еще раз пережить события своей жизни), то теперь к понятию «для себя» присоединилось понятие «для того, кому интересно». Заинтересованность взрослого привела к тому, что ребенок стремился рассказать больше, чем было необходимо ему самому.

Практически всегда дети стремились оставить книгу в парте, взять домой на каникулы. Тема, сюжет, событие, о котором будет идти речь на конкретном уроке, как правило, выбиралась самим ребенком.

Для укрепления авторской позиции использовались беседа в жестово-дактильной форме по ходу рисунка, написания текста и его чтения. Для дифференциации позиций автора и читателя применялся методический прием, представляющий игру с условным названием «Герой – автор – читатель». Но в основном использовались случайно возникшие ситуации во время уроков или на перемене, когда у кого-нибудь из детей появлялся интерес к рисунку, тексту, книге другого ребенка. Такие моменты учитель использовал для постановки вопросов автору текста (прием постановки вопросов к контексту), а также для работы с теми вопросами, которые возникали у детей-читателей, организуя их и переадресуя автору текста (прием переадресации автору вопросов читателей).

Так, увидев, что Люба вместе с учителем делает рисунки, смотрит фотографии, пишет фразы к ним (книга «Люба в гостях у тети Лены»), Наиль и Алеша стали проявлять интерес, останавливаться около парты Любы, просили посмотреть фотографии, рисунки, прочитать тексты. Вопросы дети задавали в жестово-дактильной форме такие: «Что это? Утро или вечер? Что там?» Учитель помогал Любе правильно ответить на вопрос, как можно больше и лучше рассказать о своих впечатлениях.

Другой пример.

Люба рисует. Алеша смотрит на рисунок и обращается к учителю с вопросом, показывая на мальчика на рисунке: «Кто это?» Учитель отвечает:

«Я не знаю. Люба видела. Люба знает. Спроси у Любы». Алеша задает этот же вопрос Любе.

Вопросы автору текста предлагались учителем в дактильной и письменной форме, а детьми – в жестово-дактильной форме и с помощью табличек. Конечно, постановка вопросов для детей-читателей представляет большие трудности. Поэтому для начала важно заметить «появление вопроса на лице ребенка» и только потом дать ему табличку.

Самым важным моментом и самым трудным достижением в этой работе является осознание преимущества позиции автора по сравнению с позицией читателя, как с позиции автора (я знаю, я видел – он не знает, он не видел), так и с позиции читателя (он знает, он видел – я не знаю, я не видел). В тесной связи с этим достижением оказывается интереснейший феномен такой работы, который можно было бы назвать «ограничением авторитета учителя». Ведь и учитель уступает в своей позиции автору, и теперь в глазах ребенка он перестает быть всемогущим, всезнающим.

О том, что деятельность такого типа была интересна и доступна детям, свидетельствует их отношение к новым книгам. Характерно, что при встрече с учителем первые вопросы детей были направлены на выяснение того, есть ли сегодня новая книга и будем ли мы ее читать. Интересно, что после чтения текстов, рассматривания рисунков другого ребенка, у детей очень часто появлялось желание рассказать об аналогичных событиях из своей жизни. Так, после чтения книги «Что делал Наиль?» Люба стала делать рисунки на такую же тему, а потом получилась книга «Что Люба делает в школе?»

Третий этап (сентябрь 1996 г. – февраль 1997 г.)

С этого времени началась работа над реализацией важнейшей задачи программы целенаправленного формирования читательской деятельности – формирование сотрудничества автора и читателя в воссоздании максимально полной картины описанных в тексте событий. Но работа по созданию и совершенствованию авторских книг продолжалась.

Для работы на уроке чтения, как правило, отбиралась одна книга. Учитель предлагал детям возможность выбора книги, которую они хотят читать. Усилия учителя направлены на организацию сотрудничества читателей с автором книги. По нашим наблюдениям, это сотрудничество помогает не только решать задачи, связанные с формированием читательской деятельности, но и подводит ребенка к необходимости отражения личного опыта для «того, кому интересно» не только в лице учителя, но и в лице других детей, позволяет ребенку увидеть пробелы в собственном опыте и постоянно упражняет в умении передавать его как в рисунке, так и в словесной форме, письменно.

К данному периоду времени относится создание следующих книг «Домашние животные и птицы», «Люба в лагере», «Летние каникулы», «День рождения», «Дом Наиля», «Люба в гостях у Алеши», «Дом Алеши», «Алеша дома» и др.

Можно отметить, что в целом дети стали чувствовать себя более уверенно при выборе темы для рассказа, при определении того, к какой книге относится тот или иной текст, в придумывании названия книги. Мы заметили, что иногда дети стали планировать свои действия по оформлению книги (место рисунка, фотографии, текста), стали более логично и последовательно рассказывать о событиях своей жизни.

Четвертый этап (февраль – май 1997 г.)

Задачи этапа:

- Освоение второго круга чтения и расширение опыта ребенка за счет присвоения на основе чтения опыта действий и наблюдений других людей.
- Использование навыков, установок и умений, сформированных на предыдущих этапах, для решения задач развития речи и нравственного воспитания.
- Углубление и расширение содержания ранее созданных текстов и книг.

Данный этап характеризуется:

- выраженным интересом детей к чтению книг друг друга (перед уроками стали спрашивать, будем ли мы сегодня читать книгу, определять, кто будет автор);

- более уверенным и сознательным отношением к работе по изготовлению авторских книг (активнее стали предлагать темы, сюжеты для книг, участвовать в придумывании названия книги, планировать свои действия по оформлению страниц книги, более последовательно рассказывать о событиях своей жизни, на рисунках появился первый и второй план, уверенней стали рисовать людей и их действия);

- основные усилия педагогов, работающих с детьми, направлены на организацию сотрудничества читателей с автором.

Чтение книг, авторы которых хорошо знакомые читателю люди, стало систематическим и тесно связанным по времени с написанием авторских книг. Наблюдая, как кто-то из детей делает рисунки, работает с макетом, пишет текст в новой книге, другие дети выражали желание ее читать. И сам ребенок-автор хотел, чтобы читали его последнюю книгу.

При организации сотрудничества читателей с автором текста использовались приемы, предусмотренные программой: постановка вопросов автору текста в присутствии читателей, переадресация автору вопросов учителя, придумывание вопросов по контексту, «авторская постановка» с использованием макета.

Постараемся описать как происходило уточнение представлений и впечатлений личного опыта детей, а также использование перечисленных приемов на практике на примере работы с книгой «Люба в гостях у Наиля».

В начале урока детям предлагались вопросы в дактильной или письменной форме:

Где книги Любы (Наиля, Алеши)?

Кто хочет быть автором?

Кто будет автор сегодня? (в том случае, если устанавливается последовательность).

Алеше, в нашем примере, было дано задание в дактильной форме: «Выбери книгу». Алеша выбрал книгу «Люба в гостях у Наиля», авторы которой Люба и Наиль.

Все вместе дети рассматривают обложку и читают записи на ней. Учитель задает вопросы в письменной или дактильной форме:

Кто писал книгу?

Кто автор?

Кто рисовал книгу?

Кто художник?

Как называется книга?

Кто будет читатель?

Дети отвечают на вопросы кратким ответом в дактильной форме, показывают на автора, художника, читателя.

Чтение текстов на страницах 1 и 2 Алеша сопровождает жестами, показывает людей и предметы на фотографии. Наиль и Люба одобряют его показ жестом «верно». После чтения 2-ой страницы книги учитель обращается к детям с вопросом, ответа на который нет в тексте. Тем самым учитель дает образец вопроса, содержание которого относится к контексту. Ответ авторов на вопрос записывается в конце текста.

После чтения текста на странице 3-4 часть вопросов учитель задает авторам сам, часть задает Алеше, побуждая его обратиться с этим же вопросом к авторам.

Учитель – Алеше:

- Что делает мама?

- Не знаю.

- Спроси у Любы. Спроси у Наиля.

Алеша обращается с вопросами на табличках к Наилю и Любе.

Аналогично ведется работа с текстами на следующих страницах.

Учитель старается поощрить любую попытку ребенка самому задать вопрос:

- выразить вопрос в дактильно-жестовой форме;

- оказать помощь в построении вопроса в дактильной форме;

- предложить вопрос в письменной форме.

Постепенно учитель и Алеша поочередно придумывают вопросы авторам текста, считают, у кого вопросов больше.

Задать вопросы и ответить на них помогает макет квартиры Наиля (прием «авторской постановки» с использованием макета). Алеша воспроизводит в наглядном плане обстановку, описанную в тексте, по инструкции учителя «Покажи». Авторы текста следят за действиями читателя, жестами «верно» или «неверно» корректируют их и вносят свои поправки.

Отметим, что данная деятельность очень нравилась всем детям. Они с нетерпением ждали своей очереди быть в роли автора.

Важно, что на данном этапе создавались не только новые книги, но появлялись новые тексты в «старых» книгах или расширялись «старые» тексты.

Так, когда, Алеша и Люба читали книгу «Семья Наиля», то для переадресации учитель задал вопрос читателям: «Сколько лет папе (маме, Юле)?» Наиль не смог на него ответить. Я сказала, что скоро каникулы, Наиль поедет домой и спросит, кому сколько лет. Когда Наиль вернулся, он с радостью протянул сделанную им запись:

38 – папа

38 – мама

18 – Юля

59 – баба

Тексты в книге «Семья Наиля» дополнились новыми фразами.

К концу данного этапа мы пришли к выводу, что приемы работы по организации сотрудничества читателей с автором текста не только помогают решать задачи, связанные с формированием компонентов читательской

деятельности (умения и навыки, которыми овладели учащиеся, отражены в читательских характеристиках), но и:

- способствуют актуализации представлений и впечатлений личной жизни для «того, кому интересно» как в лице учителя, так и в лице других детей;

- позволяет поупражняться в умении отражать личный опыт, как в рисунке, так и в письменной форме;

- позволяет увидеть пробелы в описании своего личного опыта в книгах.

Характерным для данного этапа является то, что умения и навыки, которыми дети овладели практически, важно было перевести в словесную форму. Прежде всего, это понимание вопросов и умение ответить на них в дактильной форме:

Кто хочет быть автором?

Кто будет автор сегодня?

Где книги Любы (Наиля, Алеши)?

Кто писал книгу?

Кто автор?

Кто рисовал книгу?

Кто художник?

Как называется книга?

Понимание поручений: «Спроси у Наиля (Любы, Алеши)», «Выбери книгу».

Умение задавать вопросы автору текста в дактильной форме. Для этого были сделаны кармашки с вопросами и заданиями: «Спроси сам(а)», «Я спросил(а) сегодня сам(а)», элемент игры и соперничества (у кого книг больше, кто задаст вопросов больше).

На данном этапе впервые появилась работа по дописыванию текста по вопросам читателей после чтения. Дети стали замечать, что в «старых»

текстах может отсутствовать важная и интересная информация, например, сколько лет маме, папе, сестре.

В этот период появились такие книги, как «Люба в гостях у Наиля», «Бассейн», новые тексты в книгах «Наиль дома», «Люба в школе», «Люба дома», «Поездка в Москву».

На рисунках детей появились первый и второй план, более уверенно они стали рисовать детей, более охотно писать тексты. Впервые появилось желание сделать рисунок около фотографии, причем иногда более полно передающий содержание события. Интересно, что чтение книги иногда заканчивается рассказом об аналогичных событиях из собственной жизни. Такие рассказы и желания детей мы всегда поощряли.

В этот же период с детьми проводилась активная работа по организации ведения дневника. В связи с реализацией задач по программе формирования читательской деятельности важно отметить, что если была интересная работа над книгой в этот день, то в дневнике дети обязательно не забывали отметить это событие, например, «Я смотрела фото. Я писала книгу. Я рисовала книгу», – пишет Люба 8 апреля, и подобные записи повторяются. 21 апреля, когда книгу «Бассейн» читали в другой группе, и Люба была автором, Люба записала в дневнике: «Я была автор. Таня, Дима, Андрей читали книгу».

Однажды, делая рисунок в дневнике, Люба сказала, что ей мало места и попросила бумагу, из которой обычно мы делаем книги. Сделав большой красивый рисунок и написав с помощью учителя текст, Люба поместила его в книгу «Люба гуляет», название для которой придумала сама. Так впервые фраза, сделанная в дневнике, стала основой для рассказа в книге.

Основные достижения учащихся

Наиль Г. отдает предпочтение рассказам и книгам о себе. Излюбленными темами остались, как и в начале обучения, дом, машины. Наиль, как правило, рассказывает об эмоционально ярко окрашенных

событиях и имеющих к нему непосредственное отношение (покупка торта, машинки, игра на компьютерной приставке). Стимулом для рассказа мальчика являются фотографии, которые сделали папа Наиля, мама или сестра. Помощь оказывает та ситуация, которую создает учитель с помощью макета дома.

Самостоятельно к событиям и явлениям из жизни в школе обращается редко. Иногда делает это после беседы о событиях с взрослым.

На спонтанных рисунках люди, их действия, текст чаще всего отсутствуют. По собственной инициативе Наиль не оставляет места для написания текста.

С удовольствием пишет и делает книги в совместно-разделенной деятельности с взрослым.

В свободное время часто сам подходит к «своей» полке с книгами, выбирает книгу сам, смотрит фотографии, рисунки, читает тексты.

С большим желанием выступает в роли автора в естественных и специально созданных ситуациях. На специальных занятиях с интересом выполняет роль читателя.

Проведенная работа позволила добиться формирования следующих навыков, установок и умений у Наиля Г.:

- Как правило, он умеет определять свою позицию по отношению к описанным в тексте событиям (отказывается отвечать на вопросы по контексту и обращается с вопросами к автору в совместно-разделенной деятельности с педагогом).

- Всегда охотно подчиняется контролю со стороны автора или героя текста и их указаниям при воспроизведении полного содержания описанных в тексте событий.

- Замечает неполноту авторского текста, его недостаточность для воспроизведения полной картины описанных в тексте событий с помощью учителя. Задает вопросы с целью уточнить контекст с помощью учителя, других детей-читателей. Самостоятельно вопросы практически не задает.

- Учится с позиции автора текста контролировать действия читателя по воспроизведению действий героя в наглядном плане.

Люба М. в ходе экспериментальной работы стала отдавать предпочтение рассказам о других людях, чаще взрослых, которых она любит. Девочка стала задавать вопросы учителю: «Где папа (мама)? Что делает ...? Как зовут ...? Сколько лет ...? Кто купил ...? Кто делал ...?»

Сюжеты, которые воспроизводятся наиболее часто в рисунках и текстах Любы:

- События и ситуации из жизни дома (действия мамы, брата, бабушки; улица, дом). Девочка более 2-х лет не была дома, но постоянно возвращается к рассказам о нем, все подробнее передавая представления и впечатления из личного опыта.

- События из жизни в школе. Люба много пишет об экскурсиях, прогулках, о животных в детском доме, праздниках. Иногда возвращается к темам, которые присутствовали в ее рассказах в прошлом году (к рисунку и тексту на тему «Бассейн» добавилась книга с таким же названием).

Для Любы имеет большое значение собственное желание говорить о чем-либо. Если девочка сама не хочет, то просьбы взрослого, стремление «завязать» диалог не приведут к желаемому результату. Иногда Люба отказывается рисовать и писать о каком-либо интересном событии, но проходит время (это может быть неделя, месяц, несколько месяцев) и у девочки появляется сильное желание рассказать об этом событии с помощью рисунка, сделать книгу. Тогда рисунки получаются наиболее удачными, а Люба проявляет больше инициативы и самостоятельности, создавая книгу.

Поэтому помощь взрослого в выборе темы, сюжета Любе чаще всего не нужна. Иногда она просит помочь нарисовать людей, раскрасить, оформить книгу. Тексты любит писать в совместно-разделенной деятельности.

С одинаковым желанием выступает в роли автора и читателя в естественных и специально созданных ситуациях.

Проведенная работа позволила добиться того, что Люба М.:

- умеет определять свою позицию по отношению к описанным в тексте событиям (отказывается отвечать на вопросы по контексту и знает, к кому обратиться с вопросом);

- умеет с позиции автора текста контролировать действия читателя по воспроизведению действий героя в наглядном плане, правильность его ответов на вопросы по контексту описанных в тексте событий;

- понимает, что свидетель и участник, в отличие от читателя, могут точно и полно воспроизвести описанную в тексте ситуацию (в совместно-разделенной деятельности с учителем обращается с вопросами к свидетелю и участнику событий);

- охотно подчиняется контролю со стороны автора или героя текста и их указаниям при воспроизведении полного содержания описанных в тексте событий.

Алеша В. любит читать рассказы и о себе, и о других людях. Любит узнавать у учителя, воспитателя, незнакомых людей, как кого зовут, сколько кому лет, кто чем занимается, подробности о каком-либо событии и деятельности. Вопросы задает в жестово-дактильной форме с помощью учителя и образца. В процессе диалога всегда переходит на рассказ о себе, об аналогичных событиях собственной жизни. Любит, когда его слушают и задают вопросы.

Сюжеты, которые воспроизводятся наиболее часто в рисунках и текстах:

- события, явления, ситуации из жизни дома (праздники, подарки родным, гости, игры с друзьями, прогулки, поездки на машине, игры с домашними животными и уход за ними, помощь родителям, папа едет на машине);

- события из жизни в школе воспроизводит, подражая другим детям или по требованию взрослого.

Проявляет инициативу при создании книг, планирует размещение страниц в них.

Сюжет, который становится содержанием книги, Алеша выбирает сознательно.

С одинаковым желанием выступает в роли автора и читателя.

Проведенная работа позволила добиться того, что Алеша В.:

- умеет определять свою позицию по отношению к описанным в тексте событиям (отказывается отвечать на вопросы по контексту сам и знает, к кому обратиться с вопросом);

- хорошо умеет с позиции автора текста контролировать действия читателя по воспроизведению действий героя в наглядном плане, правильность его ответов на вопросы по контексту описанных в тексте событий;

- учится понимать, что свидетель и участник, в отличие от читателя, могут точно и полно воспроизвести описанную в тексте ситуацию (в совместно-разделенной деятельности с учителем обращается к автору текста с вопросами как при переадресации вопросов, так и при самостоятельной постановке вопросов);

-охотно подчиняется контролю со стороны автора или героя текста и его указаниям при воспроизведении полного содержания описанных в тексте событий.

Итак, в ходе опытно-экспериментальной работы была доказана возможность реализации первых разделов «Программы целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха» при обучении детей с описанными вариантами сложной структуры нарушений. При этом были уточнены и зафиксированы методические аспекты решения наиболее сложных задач программы.

В ходе опытно-экспериментальной работы, как нам кажется, удалось подтвердить рабочую гипотезу о том, что при обучении младших школьников со сложной структурой дефекта личный опыт каждого ребенка

должен рассматриваться как предмет изучения так долго, как этого потребует развитие познавательных интересов ребенка, развитие сигнификативной функции речи, формирование коммуникативных и познавательных компонентов его читательской деятельности.

Данная работа показала возможность и эффективность амплификации этого этапа обучения за счет активной работы по созданию авторских книг для первого и второго круга чтения. В качестве аргументов в пользу этой позиции мы рассматривали содержательность и интенсивность процесса обучения, наличие актуальных развивающих задач, эмоциональную включенность детей в процесс обучения, его результаты в общем, речевом и читательском развитии детей.

Заключение

История обучения слепоглухих – это цепь сменяющих друг друга открытий, надежд и разочарований. Как часто в этой истории за очередным достижением в методике и практике обучения слепоглухих открываются новые проблемы, проявляются непроработанные ранее вопросы и начинается новый виток теоретических и методических поисков, требующих привлечения всего арсенала известных науке средств и подходов. И всякий раз, когда достигается успех на этом пути, более полным и глубоким становится понимание общих и специфических закономерностей развития.

В этой логике складывалась и наше исследование. Обращение к трудностям начальных этапов читательского развития слепоглухих детей стимулировало развитие понимания закономерностей нормального читательского развития. Прояснение же «шкалы» нормального читательского развития, особенно хорошо проработанной применительно к ее начальным этапам, позволило сделать важный шаг в развитии системы обучения чтению детей с нарушениями зрения и слуха, дополнив ее разделом, обеспечивающим поддержку самых ранних этапов развития читательской компетентности слепоглухого ребенка с нарушениями зрения и слуха. Закономерно, что эта работа уточняет и углубляет наши представления о содержании, этапах, вариантах и условиях ее формирования в онтогенезе.

Коротко представим основные результаты и выводы, полученные в исследовании.

В представленном исследовании читательское развитие рассматривается как условие и одна из важнейших линий культурного развития ребенка. Процесс читательского развития в онтогенезе описывается в системе понятий культурно-исторической психологии и осмысливается как становление особой психологической функциональной системы, отвечающей за превращение содержания текста в содержание личного опыта читателя.

Появление способности превращать содержание «чужого текста» в содержание личного опыта ребенка происходит на ранних этапах его

читательского развития и составляет основу формирования его читательской компетентности.

В норме «ядро» читательской компетентности образуется у ребенка в «дограмотный» период в совместно-разделенной со взрослым деятельности, реализующей культурную традицию чтения вслух и рассказывания произведений детских жанров еще не читающим детям. В «ядре» читательской компетентности, сформированном в дошкольном детстве, берут начало все важнейшие составляющие полноценной читательской деятельности.

Развитие «особого ребенка» как читателя подчиняется общим законам культурного развития, однако осуществляется в условиях, когда использование сложившихся в культуре традиций для этой линии развития ограничено или недоступно. В таких случаях становление «ядра» читательской компетентности нарушается, что затрудняет весь дальнейший ход читательского развития детей, создает условия для возникновения дисбаланса между читательским развитием ребенка и содержанием обучения чтению по школьной программе.

В нашей работе эта проблема была исследована по материалам изучения и обучения слепоглухих и слабовидящих глухих детей – одной из самых сложных категорий потенциальных читателей. Исследование показало, что грубые нарушения в формировании «ядра» читательской компетентности у этих детей могут сочетаться с достаточно высокими достижениями в освоении технической стороны чтения. При этом степень и характер нарушений сформированности «ядра» читательской компетентности могут быть различными в зависимости от того, на каком этапе его развития произошел «сбой» и какие компоненты его структуры оказались наиболее уязвимыми.

В исследовании доказана возможность разработки «обходных путей», предназначенных для решения тех задач читательского развития детей с нарушениями зрения и слуха, которые в норме решаются благодаря

культурным традициям дошкольного воспитания. На этой основе сложившаяся к 70-м годам XX века система обучения чтению детей с нарушениями зрения и слуха была дополнена разделом, обеспечивающим целенаправленное формирование «ядра» читательской компетентности.

Это «новое звено» в системе подготовки к чтению детей с нарушениями зрения и слуха. Оно включает программу курса специальных занятий; методические рекомендации и дидактические материалы к основным модулям этого курса; принципы определения и организации круга доступного чтения для детей, находящихся на разных ступенях читательского развития; новые правила взаимодействия уроков чтения, развития речи, предметных уроков и внеклассного чтения и др.

Особое место в этой системе занимает поддержка этапа перехода ребенка от ситуативной к контекстной речи, когда впервые в онтогенезе возникает потребность в превращении содержания отраженного в речи чужого опыта в содержание личного опыта ребенка.

При обучении слепоглухого ребенка именно в этот период должны быть созданы условия для образования самых начальных форм таких подсистем читательской компетентности, как способность к диалогу с автором, содействие героям, способность к преодолению разнообразных текстовых проблемных ситуаций.

Хочется надеяться на то, что результаты, полученные в этом исследовании, будут способствовать дальнейшему развитию исследований и практики в области диагностики, коррекции и предупреждения нарушений читательского развития у детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М., 2002.
2. Алиева Т. И. Ребенок в мире образа // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2. – С. 68-73.
3. Алиева Т.И. Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста: Дисс… канд. пед. наук. – М., 1991.
4. Алтухова Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 49-55.
5. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Дисс… канд. пед. наук. – М., 1995.
6. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. – М. - Воронеж, 1996.
7. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С. 36-46.
8. Басилова Т.А. Слепоглухие дети // Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003. – С. 391-406.
9. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. – М., 1996. – Т.5. – С. 159-206.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
11. Баширова Т.Б. Работа по формированию читательской самостоятельности в V классе вспомогательной школы // Дефектология. – 1992. – №4. – С. 27-31.
12. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциальной диагностики (старший дошкольный возраст): Дисс… д-ра психол. наук. – М., 1996.
13. Беспалов Г.Н. Обучение слепоглухих детей рельефно-точечному шрифту Брайля с применением технических средств: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1981.
14. Беттельгейм Б. О пользе волшебства // Педология: Новый век. – 2000. – № 1. – С. 30-31.
15. Библиопсихология и библиотерапия / Ред Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М., 2005.
16. Библиотека для особого ребенка: Дети с ограниченными возможностями здоровья в детских библиотеках Москвы. – М., 2009.
17. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М., 2001.
18. Бородина В.А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. Научные и методологические основы. – М., 2006.
19. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М., 1963.
20. Боскис Р.М., Фингерман Л.Е. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих: Пособие для учителя. – М., 1978.
21. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М., 1998.
22. Бюлер Ш. Сказка и фантазия ребенка. – М. - Л., 1925.
23. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. В помощь диагностике умственной отсталости // Известия АПН РСФСР. – Вып. 114. – М.,1961. – С. 39-42.
24. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии – 2001. – № 3. – С. 17-26.
25. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии – 1996. – № 3. – С. 14-27.

26. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М., 1991.
27. Выготский Л.С. К предыстории развития письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., 1935.
28. Выготский Л.С. О психологических системах // Собрание сочинений в шести томах. Вопросы теории и истории психологии. – М., 1982. – Т. 1. – С. 109-131.
29. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.
30. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: Дисс… д-ра пед. наук. – СПб., 2008.
31. Гальперин П.Я.Психология как объективная наука. – М., 1998.
32. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии. – М., 2000.
33. Гальперин П.Я. Разумность действий и предмет науки // Психологические исследования. – Тбилиси, 1971. – С. 123-131.
34. Голдусь М.О. Формирование адекватного читательского восприятия литературного текста у младших школьников с нарушением интеллекта: Дисс... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005.
35. Головчиц Л.А. Изучение литературного персонажа в 7-8 классах школы для глухих детей: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1975.
36. Гольдберг А.М. Своеобразие формирования письменной речи у глухого ребёнка // Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М., 1971. – С. 330-341.
37. Гончарова Е.Л. К характеристике особенностей развития словесной речи слепоглухонемых детей и обучение их чтению // Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха: сб. науч. тр. – М., 1986. – С. 58-71.
38. Гончарова Е.Л. Как помочь ребенку с нарушениями зрения и слуха стать читателем: монография [Электронный ресурс] // Приложение к Альманаху Института коррекционной педагогики. – 2006.– № 10. – Электрон. издание (668 Kb). – Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru/10/pril01ogl.htm.
39. Гончарова Е.Л. Некоторые вопросы высшего образования взрослых слепоглухих // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей: сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 56-69.
40. Гончарова Е.Л. Парадоксы отклоняющегося развития. Изобразительная деятельность на этапе развития ситуативной речи (по материалам изучения слабовидящих глухих детей) // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 72-78.
41. Гончарова Е.Л. Программа целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 48-60.
42. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития: к теории вопроса // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 4-11.
43. Гончарова Е.Л., Акшонина А.Я, Заречнова Е.А. Формирование мотивационной основы чтения у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. – М., 1990. – С. 105-121.
44. Гончарова Е.Л., Акшонина А.Я., Васина Г.В. Прочитай, подумай, ответь: Учеб. пособие для слабовидящих глухих детей. – М., 1993.
45. Гончарова Е.Л., Акшонина А.Я., Васина Г.В. Тексты и упражнения для уроков чтения в начальных классах школы слепоглухих детей: метод. пособие. – М., 1990.
46. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 43-52.
47. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Когда книга учит. – 2-е изд., доп. – М., 1991.

48. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: Учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004.
49. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М., 2000.
50. Диккенс Ч. Американские заметки // Собр. соч. в 30-ти томах. – Т. 9. – 1958. – С. 51.
51. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982.
52. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 77-87.
53. Жигорева М.В. Изучение симптоматики речевых нарушений у слепоглухих детей: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1993.
54. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество. (Избранные труды). – М., 1998. – С. 170-183.
55. Жукова Т.Д., Чудинова В.П. Реализация целей образования через школьные библиотеки / Пер. Е.А. Кац. – М., 2007.
56. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Избр. психол. тр. – М., 1986. – Т. 1. – С. 258-259.
57. Заречнова Е.А. Формирование связной речи у учащихся старших классов школы слепоглухих: Дисс… канд. пед. наук. – М., 1995.
58. Заречнова Е.А., Куняева Н.А. Библиотека – культурный, творческий и методический центр детского дома // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха (выпуск второй). – Сергиев Посад, 1998. – С. 30-34.
59. Захарова Е.В. Незрячий ребенок и книга // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 27-31.
60. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
61. Зимняя И.А. Лингво-психология речевой деятельности. – М.- Воронеж, 2001.
62. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
63. Зинченко В.П. От классической к органической психологии (К 100-летию Л.С. Выготского). – М., 1996.
64. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки росс. психологии. – 2-е изд., уточн. и доп. – М., 1994.
65. Знаков В.П. Психология понимания. – М., 2005.
66. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку: Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов. – М., 1977.
67. Ильенков Э.В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. – 1977. – № 2. – С. 68-79.
68. История литературного образования в российской школе // Хрестоматия для студентов филол. фак. пед. вузов / Авт.-сост. В.Ф. Чертов. – М., 1999.
69. История чтения в Западном мире от Античности до наших дней / Ред.-сост. Г. Ковалло, Р. Шартье; пер. с фр. – М., 2008.
70. Кабачек О.Л. Детская библиотека для детей с нарушениями развития // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 32-38.
71. Кабачек О.Л. Конференция по проблеме формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 87-89.
72. Кабачек О.Л. Сказка в век компьютера: Методическое пособие в помощь библиотекарям и педагогам, работающим с детьми младшего и среднего школьного возраста. – М., 2001.

73. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: Структура, динамика, принципы коррекции: Дисс ... д-ра психол. наук. – М., 2003.
74. Карлеп К. Роль графических ориентиров при обучении чтению на начальных этапах // Вопросы совершенствования обучения и воспитания аномальных детей. – Тарту, 1982.
75. Келлер Елена. История моей жизни. Пер. Е.Ф. Левиной. – М., 2003.
76. Книга и чтение в жизни незрячих: Сб. ст. / Ред.-сост. Г.П. Коваленко. – М., 1991.
77. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России // Вопросы образования. – 2004. – №1. – С. 138-180.
78. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 2003.
79. Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. – М., 1976.
80. Корсунская Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 39-47.
81. Корсунская Б.Л. Методическое руководство к книге «Читаю сам». Первый и второй год обучения. – М., 1980.
82. Корсунская Б.Л. Рассказывание глухим дошкольникам // Дефектология. – 1977. – №5. – С. 73-84.
83. Костючек Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых (1-5 классы). – М, 1967.
84. Коул М. Культурно-историческая психология – наука будущего. – М., 1997.
85. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64-76.
86. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.
87. Красильникова О.А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2005.
88. Крылова Н.А.Обучение чтению слабовидящих учащихся начальных классов: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1976.
89. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. – М., 1996.
90. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: методические разработки: 1 кл. – М., 1990.
91. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающееся образование: культурно-исторический подход. Ч.1. – Дубна, 1997.
92. Лаврентьева Н.Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 33-44.
93. Лагутина А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: Дисс... канд. пед. наук. – М., 2007.
94. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб., 2002.
95. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. – М., 1994.
96. Левина Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе: Сб. ст. в помощь учителю-логопеду / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1953. – С. 3-17.
97. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
98. Леонтьев А.Н. Об опыте обучения слепоглухонемых // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 251-254.
99. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М., 1998.
100. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.

101. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под ред. А.Г. Рузской – М.-Воронеж, 1997.
102. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. 3-е изд. – М., 1979.
103. Лобок А. Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997.
104. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М. - Воронеж, 1996.
105. Лотман М.Ю. Семиотика культуры и понятие текста // Статьи по семиотике искусства. – СПб., 2002.
106. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.
107. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону, 1998.
108. Лурье Н.Б. Особенности усвоения чтения слабовидящими учащимися нормально развивающимися и с задержкой психического развития // Дефектология – 1979. – № 2 – С. 52-58.
109. Любимов М. Л. Особенности восприятия и воспроизведения текста слабослышащими школьниками: Дисс... канд. психол. наук. – М., 2003.
110. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Пер. с англ. – М., 2003.
111. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 3-10.
112. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.
113. Малхасьян Е.А. Развитие письменной речи на уроках литературы в вечерней школе для глухих и слабослышащих: Дисс…канд. пед. наук. – М., 1981.
114. Маранцман В.Г. Эволюция читателя-школьника // Проблемы методики преподавания литературы: Учебное пособие. Сборник статей. – Л., 1976. – С. 20-39.
115. Мареева Р.А. Сенсо-моторная подготовка слепоглухонемого ребенка к овладению брайлевским алфавитом // Пятая научная сессия по дефектологии. – М., 1967. – С. 176-178.
116. Мелентьева Ю.П. Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире. – М., 2007.
117. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Кудина Г.И., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. – М., 2006.
118. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. – М., 1974.
119. Мир на кончиках пальцев: Сказки и рисунки детей Сергиево-Посадского детского дома. – М., 1992.
120. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976.
121. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С.190- 240
122. Морозова Н.Г. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников. Опыт психолого-педагогического анализа. – М., 1958.
123. Никитина М.Н. Психолого-педагогические основы совершенствования литературного образования слабослышащих учащихся: Дисс… канд. пед. наук. – М., 1983.
124. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. – М., 1969.
125. Николаева Т.В. Рисунки слабовидящих глухих детей, овладевающих словесной речью как средство общения и подготовки к чтению // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха (выпуск второй). – Сергиев Посад, 1998. – С. 18-24.

126. Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 12-27.
127. Никулина Л.В. Воспитываем ли мы читателя на уроках чтения. К вопросу о методической организации уроков чтения в школе для слабослышащих // Дефектология. – 1995. – № 3. – С. 55-60.
128. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Становление читательской позиции у детей и подростков // Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек – М., 2005. – С. 62-98.
129. Носкова В.Б Методика формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы в 5 классе Дисс… канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
130. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. – М., 2004.
131. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. – М., 2001.
132. Одинаева Л.А. Система работы над пересказом художественных текстов в III-IV классах вспомогательной школы: Дисс… канд. пед. наук. – М., 1990.
133. Озолайте В.А. Работа над пересказом прочитанного текста в младших классах вспомогательной школы: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1975.
134. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монографический сборник. – М., 2005.
135. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977.
136. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100-109.
137. Побрейн В.Б. Воспитание интереса умственно отсталых школьников 5-6 кл. к чтению художественной литературы (путем драматизации и выразительного чтения): Дисс... канд. пед. наук. – М., 1976.
138. Понгильская А.Ф. Понимание письменной речи. // Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М., 1971. – С. 341-348.
139. Пропп В.Я. Русская сказка. – М., 2000.
140. Пташник Е.В. Организационно-методические условия работы по «Программе формирования базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха» Е.Л.Гончаровой в подготовительном – первом классах школы для слепоглухих детей // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха (выпуск второй). – Сергиев Посад, 1998. – С. 11-17.
141. Рагозина З.А. История одной души. – Петроград, 1915.
142. Речь ребенка: проблемы и решения / Под ред.Т.Н. Ушаковой. – М., 2008.
143. Рубинштейн С.Л. Несколько замечаний к психологии слепоглухонемых // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 132-135.
144. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения – М., 1987.
145. Русецкая М.Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушений чтения // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 82-91.
146. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2005.
147. Светловская Н.Н., Пичеолл Т.С Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М., 1999.
148. Седов К.В. Жанры общения в речевом онтогенезе // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб., 2001. – С. 189-200.
149. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.

150. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М., 1972.
151. Славина Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 41-78.
152. Слепоглухонемота: Исторические и методологические аспекты: Мифы и реальность // Филос. об-во СССР / Под ред. Д.И. Дубровского и др. – М., 1989.
153. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2000.
154. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38-50.
155. Сметанникова Н.Н. Роль чтения в современном обществе // Через чтение в мировое образовательное пространство. – Вып. 1. – М., 2001. – С. 12-26.
156. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М., 2005.
157. Смирнова Е.О., Лагутина А.Е. Осознание своего опыта детьми в семье и детском доме // Вопросы психологии. – 1992. – № 6. – С. 30-37.
158. Соколянский И.А. Несколько замечаний об авторе этой книги. Предисловие к книге О.И. Скороходовой «Как я воспринимаю окружающий мир». – М.- Л., 1947.
159. Соколянский И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи // Докл. АПН РСФСР. – 1959. – С. 121-124.
160. Соколянский И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 57-61.
161. Соколянский И.А.Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – Вып. 121. – 1962. – С. 15-30.
162. Сорокина Н. К. Особенности чтения и понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1978.
163. Спирова Л.Ф. Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология – 1988. – № 5. – С. 3-11.
164. Стрелкова Л.П. Уроки сказки. – М., 1989.
165. Строганова В.В. Формирование навыков понимания текста у учащихся с тяжелыми нарушениями речи: Дис... канд. пед. наук. – М., 1998.
166. Суворов А.В. Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты // Homo legens – 3. – М., 2006. – С. 310-318.
167. Суворов А.В. Мои любимые катакомбы // Библиопсихология и библиотерапия / Под ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карповой, О.Л. Кабачек. – М., 2005. – С. 253-260.
168. Суворов А.В. Школа взаимной человечности. – М., 1995.
169. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 122-130.
170. Терникова О.А. Работа с текстами, описывающими ситуацию морального выбора в группе слабовидящих глухих детей // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха (выпуск второй). – Сергиев Посад, 1998. – С. 25-29.
171. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004.
172. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. – СПб., 1915.
173. Трошин Г.Я. Первый опыт сравнительного изучения читательского развития нормальных и аномальных детей. Фрагменты главы XV «Литературно-художественное чувство» // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 48-56.
174. Усманова А.Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. – М., 2000.
175. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М., 2001.

176. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. – М., 1997.
177. Цукерман Г.А. Система Эльконина-Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 84-95.
178. Цукерман Г.А.Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
179. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития: Пособие для учителя. – М., 1994.
180. Цыпина Н.А. Понимание прочитанного текста первоклассниками с задержкой психического развития // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 11-19.
181. Через чтение в мировое образовательное пространство. – Вып. 2. – М., 2002.
182. Чудинова В.П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран // Социологические исследования. – 1994. – № 3. . – С. 98-102.
183. Чулков В.Н. Вопросы изучения психического развития слепоглухонемых детей и характеристика вариантов развития при слепоглухоте. Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха: сб. науч. тр. – М., 1986. – С. 4-17.
184. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М., 1968.
185. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к проблеме происхождения языка // Филологические науки. – 1963. – №2. – С. 34-49.
186. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. – М., 1994.
187. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1976.
188. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. – М., 1998.
189. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 68-79.
190. Ярмоленко А.В. Очерки психологии слепоглухонемых. – Л., 1961.
191. Homo legens – 3. Сборник статей / Ред. Б.В. Бирюков. – М., 2006.
192. Gee, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (5th ed., pp. 116-132). – Newark, DE: International Reading Association, 2004.
193. Jones R. Emerging Patterns of Literacy: a multidisciplinary perspective. – London and New York, 1996.
194. Anne Haas Dyson. Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space // Journal of Early Childhood Literacy. – 2001 – Vol. 1, No. 1. – pp. 9-39.
195. Lauran Leslie, Linda Allen Factors that predict success in an early literacy intervention project // Reading Research Quarterly. – 1999 – Vol. 4, No. 4. – pp. 404-424.
196. Marie M. Clay. By Different Paths to Common Outcomes. – York, Maine: Stenhouse Publishers, 1998.
197. Lisa Hammett Price, Anne van Kleeck, Carl J. Huberty. Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions. // Reading Research Quarterly. – 2009 – Vol. 44, No. 2. – pp. 171-194.
198. Street, B. New literacies, new times: How do we describe and teach the forms of literacy knowledge, skills, and values people need for new times? In J. Hoffman, D. Schallert, C. Fairbanks, J. Worthy & B. Maloch (Eds.), 55th YearBook of the National Reading Conference (pp. 21-42). – Oak Creek, WI: National Reading conference, Inc., 2006.