

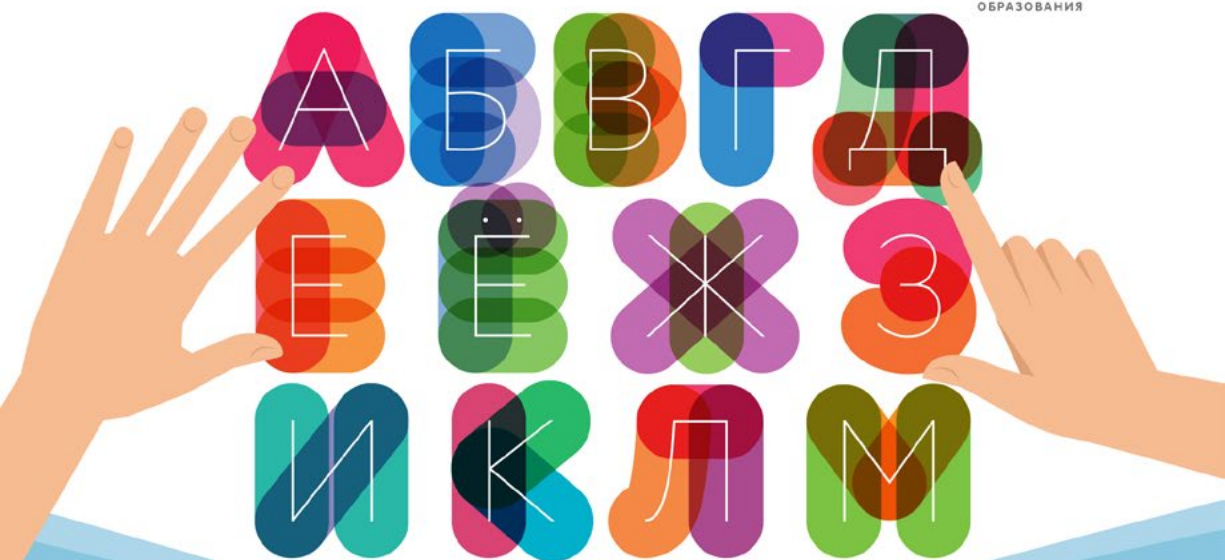


соединение  
ФОНД ПОДДЕРЖКИ СЛЕПОГЛУХИХ

ясенева  
ПОЛЯНА



Антология  
ОБРАЗОВАНИЯ



Е. Л. ГОНЧАРОВА

СЛЕПОГЛУХОЙ  
**РЕБЕНОК  
И КНИГА**

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ  
И ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ



МИНИСТЕРСТВО  
НАЦИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ



Антология  
ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Л. ГОНЧАРОВА

# СЛЕПОГЛУХОЙ РЕБЕНОК И КНИГА

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ

Рекомендовано  
Ученым советом ФГБНУ «Институт коррекционной  
педагогической Российской академии  
образования»



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
НАЦИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ

Москва  
2018

УДК 616-77  
ББК 56.8  
Г65

**Рецензенты:**

*О. И. Кукушкина* — доктор педагогических наук,  
член-корреспондент Российской академии образования;

*Н. Н. Сметанникова* — кандидат психологических наук,  
президент Русской ассоциации чтения

**Гончарова Е. Л.**

Г65 Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие : научное издание / Е. Л. Гончарова. — М. : Издательство «Национальное образование», 2018. — 240 с. : ил. — (Антология образования). — (Инклюзивное и коррекционное образование).

ISBN 978-5-4454-1198-7

В книге рассматриваются возможные нарушения читательского развития слепоглухих детей и причины этих нарушений, объясняется, почему традиционные методы обучения не могли обеспечить успех в подготовке к самостоятельному чтению этой самой сложной категории потенциальных читателей.

Изложена и обоснована созданная в ходе многолетних исследований система выявления нарушений в читательском развитии, их устранения и предупреждения. Представлены задачи, содержание, методы и приемы целенаправленного формирования базовых компонентов читательской деятельности. Раскрыты принципы организации круга доступного чтения для детей, находящихся на начальных ступенях читательского развития. Показано, как можно использовать результаты, полученные при работе со слепоглухими детьми, для уточнения общих представлений об этапах, условиях и возможных нарушениях читательского развития детей в норме.

Издание адресовано специалистам, работающим с детьми с нарушениями зрения и слуха, методистам и психологам, занимающимся проблемами целенаправленного формирования базовых компонентов читательской деятельности у детей.

УДК 616-77  
ББК 56.8

© Гончарова Е. Л., 2018  
© Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2018  
© ООО «Издательство «Национальное образование», 2018  
© Серии «Антология образования», «Инклюзивное и коррекционное образование». ООО «Издательство «Национальное образование», 2018

ISBN 978-5-4454-1198-7

Все права защищены. Копирование, распространение и использование в коммерческих целях без письменного разрешения правообладателей не допускается.

## Содержание

Предисловие.....	9
От автора.....	12
<b>Глава 1. Из истории обучения чтению слепоглухих: традиции и практика.....</b>	<b>21</b>
1.1. Обучение технике чтения.....	22
1.2. Чтение как обходной путь освоения слепоглухим ребенком ситуативной речи.....	30
1.3. Трудности перехода к пониманию контекстной речи при чтении.....	36
1.4. Пропущенное звено в традиционной системе приобщения к чтению слепоглухих.....	56
<b>Глава 2. Новый компонент системы приобщения к чтению детей с нарушениями зрения и слуха.....</b>	<b>57</b>
2.1. Замысел и организация исследования.....	60
2.2. Общая характеристика нового компонента в системе подготовки к чтению детей с нарушениями зрения и слуха.....	62
2.3. Формирование доступных форм продуктивного сотрудничества ребенка-читателя и автора текста.....	64
2.4. Стратегия и тактика усложнения текстов.....	74
2.5. Новое содержание уроков чтения.....	77
2.6. Библиотеки книг для чтения с удовольствием собственному выбору ребенка.....	по 82
2.7. Пример реализации подхода в группе детей со сложной структурой нарушений.....	88

<b>Глава 3. От изучения чтения слепоглухих к пониманию общих закономерностей читательского развития и причин его нарушений у детей</b> .....	105
3.1. Психологическая реконструкция содержания ранних этапов читательского онтогенеза.....	106
3.2. Типология нарушений читательского развития у детей, овладевших грамотой, и примеры ее использования.....	113
3.3. Новые диагностические процедуры.....	122
3.4. Методическое обеспечение для предупреждения и преодоления различных нарушений читательского развития детей.....	137
<b>Приложения</b> .....	143
<i>Приложение 1. Изобразительная деятельность слепоглухого ребенка, овладевающего ситуативной речью</i> .....	147
<i>Приложение 2. Программа целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха</i> .....	159
<i>Приложение 3. Обучение слепоглухих студентов в МГУ. Трудности перехода к чтению научной литературы</i> .....	174
<i>Приложение 4. Подробнее о теоретической реконструкции содержания ранних этапов читательского развития</i> .....	191
<i>Приложение 5. Технология оценки данных, полученных по методике «Быль — сказка — фантастика»</i> .....	202
<i>Приложение 6. Статьи А.В. Суворова о чтении</i> .....	212
<b>Использованная литература</b> .....	229

*Моим учителям  
посвящается эта книга*

---

## Предисловие

---

Эта книга — о читательском развитии ребенка в норме и при слепоглухоте. Она рассказывает о том, как формируется главная читательская способность — превращать смысл текста в личный опыт и личный смысл.

Книга адресована и тем, кто только задумывается о приобщении ребенка к чтению и хотел бы идти верным путем, и тем, кто уже испытал неудачи и не всегда может объяснить и преодолеть их. И та и другая категория читателей найдет ответы на свои вопросы в этой книге, написанной психологом, исследователем, дефектологом.

Автор книги — выпускница психологического факультета Московского университета, последователь Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина, продолжатель дела А. И. Мещерякова и А. И. Соколянского, выдающийся исследователь психологии развития и обучения слепоглухих детей. Ей удалось осмыслить самые ранние и неочевидные этапы читательского развития ребенка в норме, показать спектр возможных нарушений и объяснить их причины, соотнести шаги становления читателя с шагами в обучении чтению, выявить пропущенные этапы и заблуждения, предложить эффективную и ясную систему работы, позволяющую привести в мир книги даже самого трудного ребенка.

Отдельные фрагменты этой работы известны по выступлениям и публикациям автора, но в монографии впервые целостно и подробно описано исследование длиной в жизнь, и описано так, что мы становимся его соучастниками, осмысливаем вместе с автором условия и закономерности читательского развития ребенка в норме и при слепоглухоте.

*Первая глава* книги возвращает нас в 70-е годы прошлого века, к несомненным и выдающимся достижениям индивидуального обучения чтению слепоглухих и тем проблемам, которые возникают при переходе к более массовому обучению чтению и трудно объясняются в рамках сложившихся научных представлений. Вместе с автором мы пытаемся разобраться в причинах стойкого непонимания текстов, приступаем к эмпирическому исследованию слепоглухих воспитанников Загорского детского дома (ныне Сергиево-Посадский дом-интернат слепоглухих для детей и молодых инвалидов). Обнаруживается, что сложившаяся система обучения чтению «не замечает» пропуска

дошкольного этапа читательского развития, на котором у дошкольника, воспринимающего детскую литературу на слух, складываются важнейшие приемы понимания текста. Так возникает необходимость восстановить в обучении пропущенный этап нормального читательского развития для ребенка, лишенного слуха и зрения, — найти «обходные пути» для осуществления той задачи, которая в норме решается выработанными культурой способами вне специального обучения.

Во второй главе книги мы сопровождаем автора в поисках ответов на трудные вопросы. Как добиться перехода слепозных детей от ситуативной к контекстной речи? Как изменить систему обучения чтению, чтобы дети с глубокими нарушениями слуха и зрения пусть на самом простом материале, но научились понимать текст, контекст и подтекст: восстанавливать те фрагменты действий героев, которые не описаны прямо, вставлять на позиции героя, читателя, автора и переходить с одной такой позиции на другую, учиться признавать авторитет автора и обращаться к нему за разъяснениями или показом описанных в тексте событий, упражняться в решении собственно читательских задач, чтобы в конце концов научиться воспринимать точно и целостно смысл текста.

Автор предлагает преобразовать систему обучения чтению, введя в нее новый компонент, и тем самым восстановить пропущенный этап читательского развития, разрабатывает «обходные пути» решения этой задачи. Примеры, взятые из экспериментальной практики, ярко и убедительно доказывают, что обновленная система обучения чтению на деле обеспечивает переход от ситуативной к контекстной речи и рождение главной читательской способности слепозных детей в условиях группового обучения.

Третья глава книги заинтересует самый широкий круг читателей. Автор показывает, как благодаря исследованиям читательского развития ребенка в условиях слепозности удастся понять механизмы и условия читательского развития ребенка в норме, обнаружить критические точки. Это понимание лежит в основе диагностики, коррекции и предупреждения ранних нарушений читательского развития у детей. Заботясь о том, чтобы как можно больше специалистов и родителей поняли, как происходит читательское развитие ребенка, автор прибегает к визуальному объяснению результатов своего исследования, используя метафоры «колесо» и «дорога чтения». Части «колеса» представляют собой взаимосвязанные компоненты читательского развития ребенка в норме, «дорога» с лежащими на ней «препятствиями» отражает трудность текстов, предлагаемых взрослыми для чтения. Нарушения читательского развития ребенка могут быть связаны как с дефектами «колеса», так и с «препятствиями» на «дороге», непреодолимыми и мешающими возможному движению. На этом

понимании основаны авторские инструменты диагностики, предупреждения и коррекции нарушений читательского развития у детей, относящихся к разным категориям. Эти инструменты помогают нам осмысливать читательское развитие ребенка и соразмерность шагов взрослых в обучении чтению, точнее соотносить обучение и развитие, что необходимо для преодоления трудностей и рождения маленького Читателя.

Благодаря композиции повествования, последовательно раскрывающей историю не имеющего аналогов исследования и ход размышлений автора, теоретические модели и методики диагностики и коррекции нарушений читательского развития приобретают особую достоверность и убедительность.

Эта книга уникальна тем, что помогает освоить неизвестную многим специалистам и родителям систему размышлений о читательском развитии ребенка, знакомит нас с инструментами практической помощи. Нам представлены доказательства того, что самого трудного ребенка можно приобщить к чтению, если взрослые понимают логику читательского развития, правильно оценивают актуальные возможности, ставят задачи в логике нормального развития, но решают их «обходными путями».

Автор книги — исследователь-психолог, но родители считают ее умелым педагогом и обращаются в наиболее сложных случаях, когда не удается разобраться, почему ребенок не читает, не хочет или не может читать. Мои наблюдения на протяжении десятилетий за кропотливой работой Е. Л. Гончаровой в стенах Института дефектологии АПН СССР, а затем Института коррекционной педагогики РАО со всей очевидностью показывают, что продвижения в читательском развитии слепозного ребенка можно добиться всегда, если выстраивать обучение чтению в логике нормального развития, но при этом продвигаться «обходными путями» и соразмерными возможностями ребенка шагами. Мне хочется думать, что благодаря этой книге станет больше специалистов и родителей, способных ввести детей — обычных и особых — в мир книги, научить их занимать себя чтением, чтобы получать удовольствие от этого занятия.

О. И. Кукушкина,  
доктор педагогических наук,  
член-корреспондент РАО

## От автора

История обучения слепоглухих — это цепь сменяющих друг друга открытий, надежд и разочарований. Желанные достижения в развитии ребенка представляются уже совсем близкими, но за очередным поворотом снова обнаруживаются препятствия и необходимость поиска новых «обходных путей». В этой общей логике складывалась и история обучения слепоглухих детей чтению. Не раз возникали ситуации, когда методические приемы и подходы, обеспечившие высокие достижения в приобщении к чтению одних детей, почему-то оказывались не столь эффективными при обучении других. Это стимулировало специалистов ко все более глубокому осмыслению причин и условий отдельных успешных опытов в приобщении к чтению и поиску путей соответствующих преобразований в широкой практике. Одна из таких проблемных ситуаций возникла в отечественной практике обучения слепоглухих в начале 70-х годов теперь уже прошлого столетия. Это было время важных достижений в области исследований и организации обучения слепоглухих. В связи с началом обучения в вузе слепоглухих студентов<sup>1</sup> расширены экспериментальная группа и лаборатория по изучению и обучению слепоглухих, созданные в НИИ дефектологии<sup>2</sup> И. А. Соколянским. Увидело свет самое полное издание дневников и воспоминаний О. И. Скороходовой<sup>3</sup>. В фундаментальной монографии А. И. Мещерякова<sup>4</sup> впервые в традициях отечественной психологической школы осмыслен опыт зарубежной и отечественной практики в обучении слепоглухих, включая десятилетний опыт работы Загорского детского дома, открытого в 1963 году по инициативе и усилиями учеников И. А. Соколянского. Успехи исследователей и практиков ведут к охвату все более широкого контингента и к увеличению в нем доли детей с врожденными и чаще не тотальными нарушениями зрения и слуха.

<sup>1</sup> Подробнее об обучении слепоглухих в МГУ см.: Ильенков Э. В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977; Баилова Т. А. История обучения слепоглухих в России. 2015; Суворов А. В. Встреча Вселенных, или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих. 2018; а также приложение 3.

<sup>2</sup> Ныне Институт коррекционной педагогики РАО.

<sup>3</sup> Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1972.

<sup>4</sup> Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.

В то же время изменение состава учащихся и, по сути, переход от их индивидуального обучения к массовому поставили практику перед новыми проблемами, которые наиболее отчетливо проступили при решении традиционно 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, перед специалистами особенно остро встал вопрос: почему стойкие трудности в понимании прочитанного не исчезают у большинства учащихся даже после многих лет ежедневной работы с тестами на уроках. Эта проблема существовала несмотря на то, что практика уже располагала надежными средствами подготовки детей к обучению грамоте в период так называемого первоначального очеловечивания, различными вариантами методики обучения технике чтения и письма с использованием шрифта Брайля и укрупненного плоскочечатного шрифта, а также разработанной И. А. Соколянским<sup>5</sup> уникальной методикой параллельных текстов для обогащения словаря и развития грамматического строя словесной речи.

В чем причина такого положения? Почему классические методики дают сбой, не приводят к ожидаемым и очень нужным успехам? Что еще нужно сделать, чтобы дети стали читать и понимать прочитанное? Эти вопросы стояли очень остро и перед теоретиками, и перед практиками. В дальнейших исследованиях, которым и посвящена эта книга, объяснение ситуации и пути выхода из нее были найдены.

Забегая вперед, скажем, 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 достижение речевого развития, соответствующего уровню слышащего и видящего ребенка раннего возраста. Переход на более высокие ступени, связанный с адекватным восприятием в чтении контекстной речи, пусть даже в ее простейших формах, был намечен авторами лишь пунктиром. Педагогам, массово обучающим слепоглухих детей, пришлось, что называется, на ходу заполнять существующие пробелы, используя методы обучения и материалы, предназначенные для обучения умственно отсталых и глухих детей. Получалось, что ребенка с уровнем развития речи, соответствующим раннему и младшему дошкольному возрасту, помещали в среду традиционного школьного обучения чтению. В развитии слепоглухого ребенка пропускалась целая возрастная эпоха — дошкольный этап

<sup>5</sup> См.: Келлер Е. История моей жизни. М., 2003.; Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1972; Суворов А. В. Встреча Вселенных, или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих. М., 2018; а также приложение 6; Соколянский И. А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи // Дефектология. 1999. № 2. С. 57–61.

приобщения к чтению. И проблема состояла в том, чтобы дополнить существующую систему обучения чтению новым звеном, обеспечивающим выполнение тех задач в читательском развитии слепозорухого ребенка, которые в норме решаются в дошкольном возрасте при восприятии детьми детской литературы на слух.

Необходимость поиска путей преодоления этой проблемы была теоретически и экспериментально обоснована нами уже к началу 1980-х годов, когда при изучении особенностей понимания разных типов текстов слепозорухими учащимися было показано, что у многих таких детей даже в старших классах стратегии понимания, характерные для этапа освоения ситуативной речи<sup>6</sup>, продолжают неадекватно использоваться и при восприятии содержания, далеко выходящего за рамки их личного опыта. Тогда же мы начали эксперименты обучающего характера, направленные на поиск условий, необходимых для освоения слепозорухими детьми тех приемов понимания контекстной речи, которыми обычные дети овладевают на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста в процессе общения с близкими взрослыми и благодаря традициям рассказывания и чтения вслух произведений детской литературы и фольклора.

Исследования строились в режиме опытно-экспериментальной работы, которая проходила на базе Московской экспериментальной группы слепозорухих и Загорского детского дома. Благодаря финансовой поддержке АПН СССР и АН СССР<sup>7</sup> исследованием в разные периоды вплоть до 1996 года было охвачено более 10 учебных групп. Опытно-экспериментальная работа велась по разнообразным направлениям: обеспечение круга доступного чтения каждого ребенка, разработка содержания и методов работы, направленной на развитие читательской деятельности и речи детей в пределах этого круга чтения, организация чтения по собственному выбору, определение условий, необходимых для освоения новых типов текстов, и многое другое.

Результаты экспериментальной и методической работы разных групп интегрировались и становились предметом теоретического анализа. Прежде всего дополнялись и уточнялись представления о психологическом содержании и критических точках ранних этапов читательского онтогенеза, о базовой структуре и базовых формах читательской компетентности, об условиях и особенностях их образования в норме, поскольку, подбирая условия для достижения желаемого результата при обучении детей с такими сложными нарушениями, мы

<sup>6</sup> Под ситуативной мы понимаем речь, сопровождающую действия и наблюдения ребенка, речь, описывающую картинку, рассказ о событиях, героем или свидетелем которых ребенок был в ближайшем или отдаленном прошлом. Соответственно, контекстная речь, в отличие от ситуативной, — это речь, содержание которой выходит за рамки непосредственного опыта читателя (слушателя).

<sup>7</sup> Поддержка Академии наук СССР осуществлялась в порядке финансирования ВНТК «Школа-1».

получили уникальный шанс составить максимально полное и развернутое представление о менее изученных этапах читательского развития ребенка в норме и лучше осмыслить особенности развития и обучения детей с различными вариантами нарушений зрения и слуха<sup>8</sup>. В соответствии с уточненными представлениями перестраивалась учебная работа в группах, ведущих эксперимент, и т. д.

Благодаря такой многолетней и многоуровневой работе постепенно сложились основные компоненты нового звена в системе обучения, отвечающего за подготовку детей с врожденными или рано приобретенными нарушениями зрения и слуха к восприятию традиционных дошкольных литературных жанров. В некоторых публикациях мы называли его «школой у развилки дорог»<sup>9</sup>, поскольку главный принцип этой системы состоит в том, что в «путешествии» ребенка по «дорогам» детской литературы каждый «поворот» — усложнение предлагаемого для чтения материала — должен быть подготовлен необходимыми преобразованиями в читательской деятельности. Сейчас это достаточно сложная педагогическая система. На уровне школьного эксперимента она успешно реализована в Сергиево-Посадском доме-интернате слепозорухих<sup>10</sup>.

В этой книге я хотела бы рассказать о том, какие размышления, наблюдения и исследования легли в основу предлагаемой системы. Речь пойдет об условиях, необходимых для того, чтобы сделать полноценным — эффективным и увлекательным — чтение ребенка, находящегося на начальных ступенях развития речи и представленный об окружающей действительности, а затем из самых простейших форм его читательской деятельности «вырастить», как из зерна, читательскую деятельность взрослого человека.

Первая глава рассказывает о предыстории исследования, вводит читателя в проблему обучения чтению слепозорухих детей. С этой целью приводятся фрагменты из истории обучения чтению известных слепозорухих, 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 слепозорухих, сложившейся к концу 70-х годов XX века. Рассматриваются данные первых эмпирических исследований читательской деятельности слепозорухих воспитанников Загорского детского дома, проведенные в эти годы.

<sup>8</sup> Подробнее об этом см. 2.7.

<sup>9</sup> Гончарова Е. Л. Подготовка детей с нарушениями зрения и слуха к восприятию художественной литературы: традиции и инновации // Дефектология. 2000. № 2. С. 62–67.

<sup>10</sup> См.: Кабачек О. Л. Конференция по проблеме формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. 1997. № 5. С. 87–89; Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками слуха и зрения: материалы Детского дома для слепозорухих г. Сергиева Посада. Сергиев Посад, 1998. С. 35.



Во второй главе раскрываются теоретические и методические основы «нового звена» в системе обучения чтению слепозрячих детей, обеспечивающего переход от ситуативной к контекстной речи и образование у слепозрячего ребенка главной читательской способности — превращать содержание текста в содержание личного опыта читателя. Представлен пример практического применения разработанного подхода в группе для детей со сложной структурой нарушений.

Третья глава расскажет о том, какие разработки в области диагностики, коррекции и предупреждения нарушений читательского развития у детей разных категорий были осуществлены на основе результатов, полученных при изучении чтения и читательского развития у слепозрячих.

В приложение включены упоминаемые в книге и труднодоступные сегодня материалы автора. Кроме того, в нем представлены две очень важные для данного издания статьи А. В. Суворова, в которых он рассказывает о своей читательской биографии и описывает читательское развитие слепозрячих с позиции психолога-исследователя.

Книга адресована широкому кругу специалистов, и прежде всего тем, кто сегодня учит и воспитывает слепозрячих детей и очень хочет узнать, как помочь им стать читателями. Мы старались сделать ее полезной для тех, кто обращается к теоретическим и методическим проблемам приобщения к чтению детей в норме и при различных отклонениях в развитии, стремится понять особенности и закономерности читательского развития, особенно его начальных этапов. И наконец, эта книга для тех, кто интересуется психологическими исследованиями, выполненными в рамках культурно-исторической дефектологии, в том числе в области тифлосурдопедагогики. Надеемся, что издание найдет своего читателя.

Хочу искренне поблагодарить всех, 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 слепозрячих. Интерес П. Я. Гальперина к теме этого исследования, внимание к его первым результатам и советы по его осуществлению сопровождали меня на протяжении всего исследования, поддерживают и сегодня.

Я благодарна А. И. Мещерякову за то, что он поддержал мой самый первый шаг на исследовательском пути — изучение читательской деятельности слепозрячих участников знаменитого эксперимента по обучению слепозрячих в МГУ. Благодарю самих слепозрячих студентов — А. В. Суворова, С. А. Сироткина, Н. Н. Крылатову (Корнееву), Ю. М. Лернера, в работе с которыми в те давние годы я впервые поняла, насколько кардинальных перемен в читательской

деятельности человека требует переход от чтения художественной к изучению научной литературы.

Хочу сказать спасибо О. И. Скороходовой за ее веру и слова о спасительной роли чтения и литературы в жизни слепозрячего человека, которые не давали мне остановиться в научных поисках.

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, которые были подготовлены в ходе описанных в этой книге исследований.

Моя искренняя признательность — всем сотрудникам Загорского детского дома для слепозрячих, 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, О. А. Терниковой, Е. Н. Топорковой.

Особая благодарность — моему другу и очень талантливому педагогу Е. В. Пташник, которая доказала, что в хороших руках система может работать и развиваться уже без участия ее автора.

Благодарю администрацию Сергиево-Посадского дома-интерната в лице Г. К. Епифановой и Е. А. Заречновой, усилиями которых созданные в ходе данного исследования подходы и разработки бережно сохраняются и преумножаются в опытно-экспериментальной работе и практике этого уникального учреждения.

В заключение хочу поблагодарить всех моих коллег и друзей — сотрудников Института коррекционной педагогики РАО, вместе с которыми исследование чтения и читательского развития детей с ОВЗ продолжается и сегодня.

Выражаю признательность Фонду поддержки слепозрячих, финансовая помощь которого сделала возможным издание этой книги.

Желаю успеха тем, кто будет продолжать исследования в области приобщения к чтению детей с нарушениями зрения и слуха, кто готов увидеть очередной «поворот» и сделать следующий шаг на этом сложном и увлекательном пути!

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*

Литература – моя Утопия, моя страна Блаженства. Здесь я не чувствую себя обездоленной. Барьеры, которые встают между мной и людьми, не отделяют меня от благословенного сладостного общения с друзьями-книгами. Они говорят со мной без смущения и неловкости. Все, чему я научилась, и то, чему учили меня, кажется до нелепости незначительным в сравнении с «необозримой любовью и небесной благодатью» книг.

*Елена Келлер*

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*



# ГЛАВА 1

## ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СЛЕПОГЛУХИХ:

традиции и практика

## I.1. Обучение технике чтения

Основатель отечественной системы обучения и воспитания слепоглухих Иван Афанасьевич Соколянский рассказывал, что вопрос, как слепоглухой ребенок узнает, что «а» — это «а», задавали все, кто приходил в маленькую экспериментальную группу, организованную им в 1955 году при Институте дефектологии АПН РСФСР<sup>11</sup>.

Прошли годы. Был создан и успешно развивается дом-интернат 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.

В книге, которая посвящена обучению слепоглухих чтению, этот вопрос, конечно, приобретает первостепенное значение. С его рассмотрения мы и начнем, обратившись к традициям и практике обучения слепоглухих.

Когда говорят о традициях обучения чтению слепоглухих, то прежде всего имеют в виду сложившиеся еще в XIX веке методические приемы обучения детей технике чтения с использованием рельефных и рельефно-точечных шрифтов. Прежде чем обратиться к рассмотрению этих приемов, 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, который А. И. Мещеряков называл этапом «первоначального очеловечивания»<sup>12</sup>. Именно на этом

<sup>11</sup> Соколянский И. А. Несколько замечаний об авторе этой книги. Предисловие к книге О. И. Скороходовой «Как я воспринимаю окружающий мир». М.; Л., 1947.

<sup>12</sup> Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.

этапе в совместно-разделенной со взрослым деятельности слепоглухой ребенок овладевает простейшими бытовыми навыками, действиями с предметами бытовой культуры и естественными жестами как первыми средствами общения с близкими.

Первые жесты создаются взрослыми руками самого ребенка. Они являются своеобразными слепокми с тех действий, которые совершаются в процессе его кормления, одевания, укладывания спать, а затем становятся его собственными действиями. Взрослые предваряют такими жестами привычные ситуации взаимодействия с ребенком, благодаря чему он начинает понимать их как сигнал к определенным действиям. Позже взрослые сами могут обращаться к ребенку с подобными жестами, которые он учится воспринимать на ощупь. На этом этапе доступные ребенку действия и знакомые предметы получают первое понятное ему обозначение в жесте. Далее к такому жесту взрослый добавляет коротенькое слово, изображенное дактильными знаками, которое ребенок осваивает глобально как жест с тем же значением, что и естественный жест, который он освоил ранее. В дополнение к нему может использоваться слово, написанное брайлевскими буквами на табличке. Оно тоже будет восприниматься ребенком целостно как знак предмета или действия. Таким образом, слепоглухой ребенок постепенно осваивает цепочки связей: действие — естественный жест — слово в функции жеста. Благодаря этому слова, воспринимаемые ребенком глобально, наполнены понятным и эмоционально окрашенным содержанием. И только после этого начинается работа по освоению буквенного состава таких дактильных и брайлевских слов, а потом и собственно обучение грамоте чтению и письму с помощью и дактильного, и брайлевского алфавитов.

Отметим также, что обучение слепоглухих детей чтению первоначально возникло как один из обходных путей при решении проблемы формирования у них словесной речи. Необходимость использования чтения как средства формирования словесной речи у слепоглухого ребенка обнаружилась после многих практически бесплодных попыток обучения слепоглухих речи на основе тактильного восприятия еле различимых при осязании движений артикуляционного аппарата у говорящего устно (метод Tadoma) или пальцев рук — у говорящего дактильно. Новый метод обучения, при котором восприятие слова строилось на основе тактильного восприятия стабильных и четких письменных знаков, оказался единственно надежным и эффективным путем формирования у слепоглухих учащихся словесной речи.

Для иллюстрации того, как осуществляется обучение чтению на начальных ступенях формирования словесной речи у слепоглухонемого ребенка, рассмотрим два исторических примера.

## Исторические примеры

### Лаура Бриджмен

Лаура Бриджмен, воспитанница Перкинсовской школы для слепых (США), была первой слепоглухонемой, успешное обучение которой разрушило мнение о том, что слепоглухонемые необучаемы. Бриджмен, потерявшая слух, зрение и обоняние в возрасте двух лет, научилась читать, писать, излагать простые мысли и выполнять некоторые простые работы. При обучении Л. Бриджмен 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. Бриджмен, 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»<sup>13</sup>.

Несколько иначе овладевала техникой чтения и письма Елена Келлер.

### Елена Келлер

Если Лаура Бриджмен 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 Бриджмен (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:

«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»<sup>14</sup>.

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

<sup>13</sup> Диккенс Ч. Американские заметки. Собр. соч. В 30 т. М., 1958. Т. 9. С. 51.

<sup>14</sup> Рагозина З. А. История одной души. Петроград, 1915. С. 56.

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) (рис. 1). 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»<sup>15</sup>.

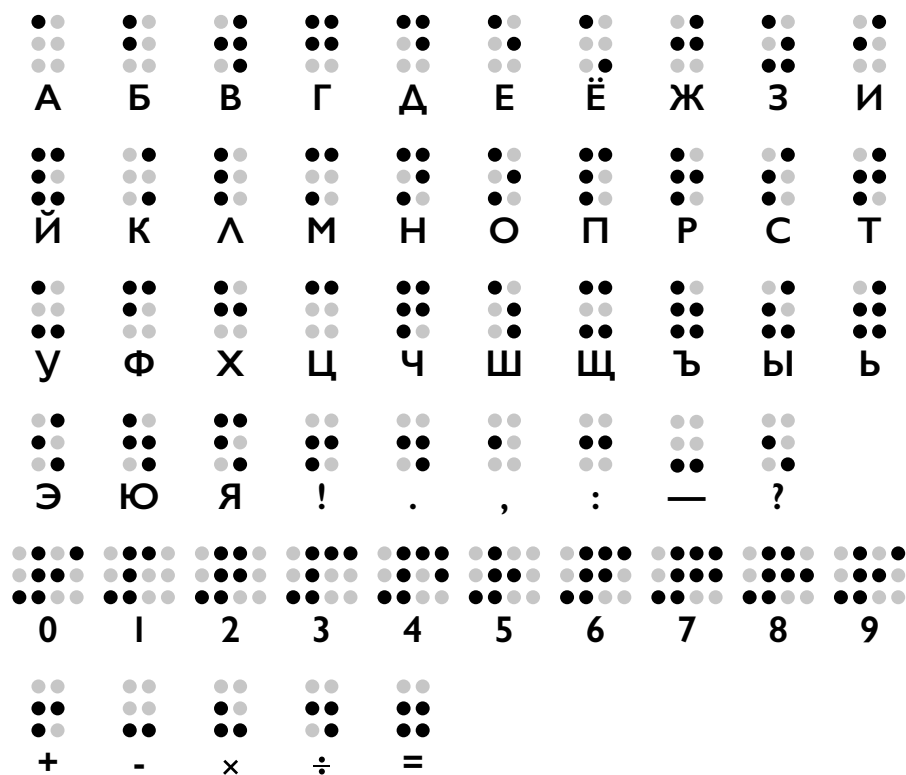


Рис. 1. Азбука Брайля (русский алфавит)

Как видно из приведенных примеров, использование чтения и письма в целях формирования у слепозрячего ребенка элементарной словесной речи делает процесс овладения им грамотой чрезвычайно отличным от того, что имеет место при обучении слышащих и видящих детей.

<sup>15</sup> Рагозина З. А. История одной души. Петроград, 1915. С. 57.

### Особенности овладения техникой чтения при слепозрячоте

Как известно, видящие и слышащие дети овладевают грамотой на основе устной речи, которую к моменту поступления в школу они уже в достаточной мере освоили. 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 предистории 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»<sup>16</sup>.

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

Как видно из описания обучения Л. Бриджмен, слепозрячий 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 тактильная форма речи, а письменные знаки заучивались потом как обозначения уже известных тактилем. Для характеристики особенностей обучения грамоте слепозрячих детей здесь важно подчеркнуть, что независимо от того, в какой последовательности и в каком объеме усваиваются слепозрячим ребенком письменная и тактильная формы речи, первоначально слепозрячий 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 тактилемами, формируется у слепозрячего ребенка сравнительно легко, поскольку тактильная речь по своему буквенному составу соответствует письменной речи. Однако навык замены букв тактилемами при чтении слепозрячего ребенка обеспечивает понимание прочитанного только в тех случаях, когда для чтения предложены слова и фразы, первоначально усвоенные им на тактильной основе.

<sup>16</sup> Выготский Л. С. К предистории развития письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. М., 1935.

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 (рис. 2). Однако он подчеркивал, что для этого достаточно прочного заучивания одного-двух десятков слов, обозначающих хорошо знакомые из опыта предметы<sup>17</sup>.

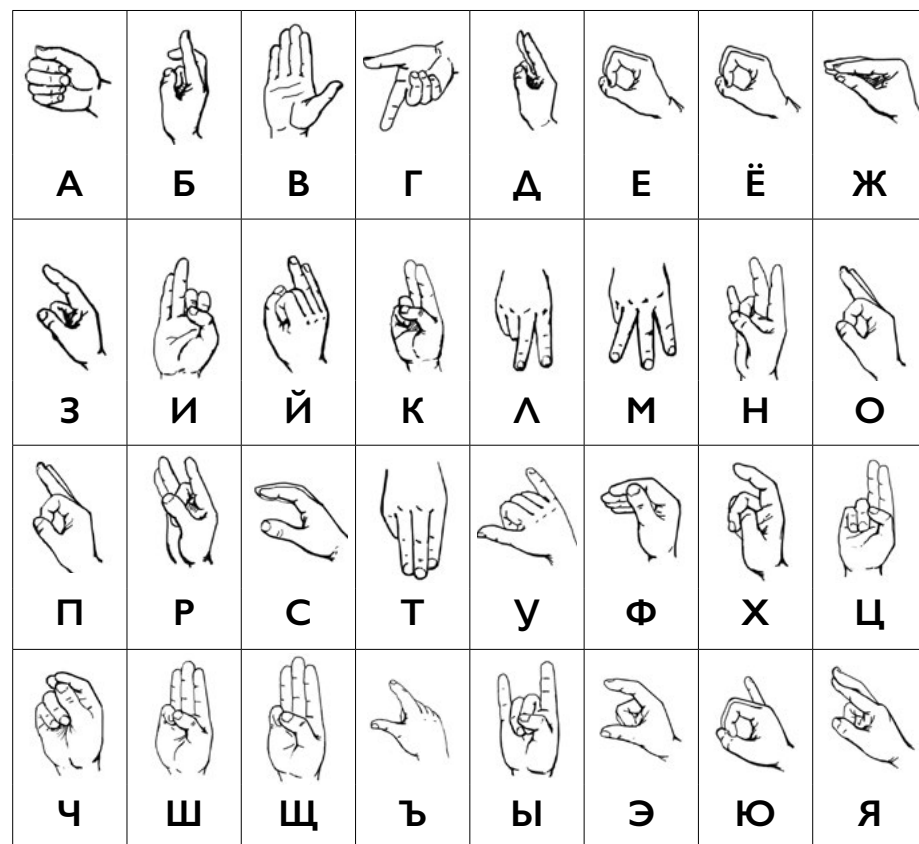


Рис. 2. Русская дактильная азбука

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. Деятельности, обеспечивающей понимание прочитанного, слепоглухого ребенка необходимо специально учить.

<sup>17</sup> Соколянский И. А. Обучение слепоглухонемых детей // Известия АПН РСФСР. М., 1962. Вып. 121.

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, но и книжную, литературную, которую он уже привык воспринимать в довольно сложных коммуникативных условиях — при прослушивании аудиозаписей и при просмотре 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»<sup>18</sup>.

Характерное для большинства современных языков несоответствие между фонематическим строем речи и буквенной системой письма делает решение этой задачи в методическом отношении достаточно сложным. В то же время понимание текста достигается сравнительно легко, так как 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»<sup>19</sup>.

У слепоглухого ребенка, начинающего обучаться грамоте, никаких готовых «механизмов» для понимания речи еще нет, как нет еще словарного запаса и умения пользоваться грамматическими формами. Приемам понимания речи такого ребенка необходимо специально учить. Каждый этап обучения здесь решает свои задачи.

<sup>18</sup> Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., 1976. С. 18.

<sup>19</sup> Там же С. 19.

## 1.2. Чтение как обходной путь освоения слепоглухим ребенком ситуативной речи

Ситуативная речь — это первая форма речи, которую осваивает ребенок в общении с окружающими его людьми. Это очень важный этап в речевом и общем развитии детей, на котором происходит словесное опосредование его действий и наблюдений, обогащается словарь и формируется грамматический строй словесной речи.

Ситуативная речь в норме формируется у детей в раннем возрасте благодаря тому, что звучащая речь с первых дней жизни сопровождает и все действия и наблюдения малыша.

В традиции чтения вслух и рассказывания детям раннего и младшего дошкольного возраста ситуативную речь представляют потешки, пестушки, колыбельные песенки, книжки с картинками, рассказы взрослых «про здесь и теперь», на значение которых в общем и речевом развитии маленьких детей неоднократно указывали специалисты в области детской литературы и детского чтения<sup>20</sup>.

При нормативном развитии до 2,5–3 лет ребенок уже хорошо понимает (с опорой на конкретную ситуацию или воспоминание о ней) обращенную к нему речь взрослых, сам может достаточно связно рассказать о том, что он делает и видит, или о том, что было в недавнем прошлом.

Слепоглухой ребенок усваивает приемы понимания ситуативной речи в более позднем возрасте — на этапе обучения грамоте. Материалом для чтения в этот период служат слова, обозначающие предметы, знакомые слепоглухому ребенку из его повседневной жизни; фразы, описывающие его собственные действия или действия окружающих его людей; и, наконец, тексты, описывающие события из жизни ребенка и ситуации, которые он мог непосредственно наблюдать. Понять такую речь при чтении означает узнать за словом, фразой или текстом конкретные предметы, действия или ситуации из своего личного опыта — настоящего или прошлого.

Хорошей иллюстрацией сказанного может служить рассказ А. Сулливан о том, как Е. Келлер впервые прочитала связный текст.

<sup>20</sup> Гриценко З. А. Положи свое сердце у чтения! М., 2003; Левин В. Между нами. М., 2009; Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 2005.

*«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 для 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 ящичке. В ящичке 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 ящичке 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»<sup>21</sup>.*

Отмечаемые А. Сулливан легкость и заинтересованность, с которыми Е. Келлер 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,

<sup>21</sup> Рагозина З. А. История одной души. Петроград, 1915. С. 131.



что восприятие действительности и восприятие речи у такого ребенка осуществляются при помощи одного и того же анализатора, а значит, происходят 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 событий и ситуаций из его повседневной жизни, а именно тех, непосредственным и главным героем которых в недавнем или отдаленном прошлом ребенок был сам. Позже было показано, 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, благодаря чему текст соотносится с действительностью, которую постепенно осваивает слепоглухой ребенок, не прямо и непосредственно, а через изображение (лепку, барельеф, аппликацию, рисунок)<sup>22</sup>.

### Чтение и формирование грамматического строя словесной речи

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 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<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> См. приложение 1.

<sup>23</sup> В качестве примеров используются тексты из архива лаборатории изучения и воспитания слепоглухонемых детей ИКП РАО.

«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»<sup>24</sup>. Постепенно учебные тексты усложняются. Сначала вводится одна новая грамматическая категория — прямое дополнение. Например:

Юля взяла пуговицу.	Юля взяла мыло.
Юля уронила пуговицу.	Юля открыла кран.
Юля искала пуговицу.	Юля мыла руки.
Юля нашла пуговицу.	Юля взяла полотенце.
Юля убрала пуговицу.	Юля вытерла руки.
	Юля повесила полотенце.
	Юля убрала мыло <sup>25</sup> .

Далее в учебные тексты постепенно вводятся различные формы глаголов, прилагательные, местоимения, наречия, усложняется синтаксис.

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.

<sup>24</sup> Соколянский И. А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи // Доклады АПН РСФСР. 1959. С. 121–124.

<sup>25</sup> Текст был составлен для Юли Виноградовой, ученицы И. А. Соколянского.

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.  
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.  
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 слепозрячего ребенка заключается в длительных упражнениях на специально составленных учителем текстах<sup>26</sup>. Отметим также, что для слепозрячего ребенка чтение таких текстов становится источником первых положительно окрашенных, но еще неспецифических читательских переживаний, 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.

Сегодня мы очень хорошо понимаем, что система параллельных текстов И. А. Соколянского является гениально угаданным «обходным путем» в решении тех задач развития речи, которые в педагогике раннего возраста традиционно решаются с помощью потешек и пестушек и так называемых рассказов «про здесь и теперь», органично вплетающихся в ситуативное общение слышащего и видящего малыша.

Слепозрячим 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 и специального использования изобразительной деятельности.

Несмотря на то, что на этапе освоения ситуативной речи слепозрячий ребенок уже читает целые тексты, чтения как коммуникативной и познавательной деятельности здесь еще нет. Текст служит как бы пусковым механизмом для повторного переживания ребенком своего прошлого опыта, к которому, по существу, и сводится процесс понимания прочитанного. При этом деятельность ребенка, осуществляемая им при чтении, существенно отличается от настоящего познавательного чтения, позволяющего читателю присваивать опыт действий, наблюдений и переживаний других людей.

Но именно такой деятельности требует перевод ребенка к чтению текстов, содержание которых выходит за рамки его непосредственного опыта.

<sup>26</sup> Соколянский И. А. Обучение слепозрячих детей // Известия АПН РСФСР. М., 1962. Вып. 121. С. 29.

### 1.3. Трудности перехода к пониманию контекстной речи при чтении

В школе для слепоглухих детей в 70-е годы XX века перевод учащихся к восприятию речи такого типа происходит уже в конце первого класса, а начиная со второго класса тексты, описывающие события и ситуации, выходящие за рамки конкретного личного опыта ребенка-читателя, становятся основным материалом для чтения. Это могут 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 опыта действий и наблюдений других людей.

Встреча слепоглухого ребенка с такими текстами происходила очень скромно и незаметно. Предположим, ребенок только что прочитал очередной текст, описывающий его собственные действия и наблюдения, и 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 в усвоении словаря, учитель предлагает ребенку текст, в котором меняется только одно слово — имя героя. Теперь этот текст рассказывает, например, не о Кате, а об Оле. С точки зрения лексики и грамматики изменения очень незначительны. А психологический смысл внесенного в текст изменения — 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 понимания-узнавания или понимания-воспоминания, как это было на этапе восприятия ситуативной речи. Для понимания контекстной речи требуются другие установки, умения и способности — установки на извлечение из текста нового, выходящего за рамки привычного содержания, умение представить себе сообщаемое, когда оно дано

только в речи без опоры на конкретную ситуацию или воспоминание о ней, и, наконец, способность превращать содержание текста в содержание личного, познавательного и эмоционального опыта.

#### Как происходит переход от ситуативной к контекстной речи в норме

У слышащих и видящих детей установки, умения и способности, необходимые для понимания контекстной речи, формируются в условиях дошкольного воспитания в процессе общения с близкими взрослыми и восприятия на слух детской художественной литературы.

Так, уже на рубеже раннего и дошкольного возраста слышащие и видящие дети учатся понимать простые, доступные по лексике и грамматике рассказы близких взрослых о том, что происходило в отсутствие детей. Позже, благодаря выразительному чтению взрослых дети начинают знакомиться с произведениями детской литературы, содержание которой выходит за рамки их личного опыта. Воспринимая постепенно усложняющиеся по структуре и содержанию тексты в процессе непосредственного общения то с их автором, то с рассказчиком, который выступает в роли посредника между автором и читателем, слышащие и видящие дошкольники овладевают приемами понимания контекстной речи, они учатся представлять себе по ходу чтения обстановку, в которой разворачиваются действия героев, прослеживают эти действия, восстанавливают контекст и подтекст описанных в тексте событий, учатся сравнивать действия героев, оценивать их, сопереживать героям и т. п. Важно учитывать также и то, что к восприятию контекстной речи современные дети подводятся постепенно через ряд ступеней: восприятие рассказывания близких взрослых, слушание чтения детских книг, восприятие телепередач (видеозаписей), а потом слушание аудиозаписей, на которых последовательно усложняются условия коммуникации слушателя с рассказчиком. Благодаря этим заданным традицией дошкольного воспитания условиям, слышащие и видящие дети к самостоятельному чтению подходят достаточно подготовленными, то есть тогда, когда основные приемы понимания связной контекстной речи, в том числе и книжной литературной, уже сформированы у них на базе устной речи.

#### Слепоглухой ребенок вне традиции подготовки дошкольников к самостоятельному чтению книг

Описанный выше путь подготовки детей к чтению, основанный на традициях педагогики, приспособленной к возможностям и задачам развития слышащих и видящих детей, при обучении детей с глубокими нарушениями зрения и слуха не может быть воспроизведен

во всей своей полноте. Слепозной ребенок, который даже ситуативную речь осваивает на основе чтения и письма, подходит к восприятию детской литературы при чтении, минуя предусмотренные традициями дошкольной педагогики промежуточные по отношению к настоящему чтению книг этапы восприятия связной контекстной речи на слух. 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 слепозной ребенка круг доступного ему чтения, затруднено восприятие стихотворных текстов и произведений фольклора, в том числе таких необходимых для введения детей в мир художественного вымысла произведений, как небывальщины и сказки.

Таким образом, нарушаются важные для приспособления к последовательным ступеням читательского развития детей соотношения между текстом и иллюстрацией, прозаически и ритмически организованным текстом, сказкой и рассказом. Слепозной ребенок оказывается вне сферы влияния именно тех компонентов традиции дошкольной подготовки к самостоятельному чтению книг, которые отвечают за формирование именно тех установок, умений и способностей, которые необходимы для понимания связной контекстной речи. И тут мы сталкиваемся с одним из тех «социальных вывихов», на которые указывал Л. С. Выготский. Так, в работе «К психологии и педагогике детской дефективности» он писал: «Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогичный телесному вывиху, когда поврежденный член — рука или нога — выходят из сустава, когда нарушаются правильное питание и нормальные отправления, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения...»<sup>27</sup> Применительно к проблеме читательского развития ребенка с глубокими нарушениями зрения и слуха это фундаментальное для специальной психологии положение означает, что вследствие своих физических дефектов такой ребенок как бы выпадает из исторически сложившейся традиции дошкольной подготовки к восприятию литературного произведения.

Влияние указанных особенностей развития речи и обучения чтению слепозной ребенка на его читательское развитие до недавнего времени недооценивалось практикой. Неудачи в подготовке слепозных учащихся к самостоятельному чтению художественной и научно-популярной литературы связывались главным образом с трудностями развития их речи и представлений об окружающей действительности. Этот взгляд на природу затруднений в читательском развитии слепозных в значительной мере определял и характер

<sup>27</sup> Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности // Основы дефектологии. Собр. соч. В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 63.

учебной работы с текстами на уроках. Отбирая тексты и используя разнообразные приемы объяснительного чтения, учитель прежде всего добивался усвоения новых сведений об окружающей действительности и, соответственно, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи детей. Собственно обучение чтению, то есть работа по формированию у них 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 и не учитывающим действительного уровня читательского развития данной категории детей. Формируются ли у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха в таких условиях приемы понимания связной контекстной речи?

### Проблема оценки уровня развития читательской деятельности

Изучение деятельности, лежащей в основе понимания текста, даже в норме представляет значительную трудность. Эта деятельность протекает во внутреннем плане, сокращена и недостаточно осознана. Необходимо учитывать также, что читательская деятельность ребенка как деятельность, обеспечивающая понимание прочитанного, в своем развитии как бы надстраивается над перцептивной, практической и коммуникативной деятельностью. Очевидно также, что становление этой деятельности в онтогенезе теснейшим образом переплетено с развитием мышления, воображения и эмоциональной сферы ребенка, и поэтому многие проблемы формирования читательской деятельности обусловлены проблемами развития всех этих родственных ей структур.

Вместе с тем очевидно, что читательская деятельность имеет собственные проблемы формирования, которые необходимо уметь вычленять, анализировать и своевременно корректировать.

Выявление психологической природы нарушений в формировании собственно читательской деятельности при этом существенно затруднено из-за того, что при работе с тем или иным текстом трудно бывает оценить, в какой мере трудности в понимании обусловлены собственно нарушениями в понимании текста, а в какой — ограниченностью личного опыта ребенка или его неумением этот опыт собирать, обобщать, анализировать и связывать со словом.

Для того чтобы пояснить сказанное, нам пришлось обратиться к метафоре: структура читательской деятельности — устройство хорошо всем известного велосипедного колеса<sup>28</sup> (рис. 3). В рамках

<sup>28</sup> Позже с помощью этой метафоры были описаны базовая структура читательской компетентности, этапы ее развития и типология нарушений. Подробнее см. главу 3.

этой аналогии речевое развитие (понимание слов и грамматических конструкций в тексте), как и другие высшие психические функции (восприятие, память, мышление, воображение), — это лишь «спицы» в «колесе» чтения. Техника чтения — «покрышка» колеса. А главная его часть, скрепляющая все его детали, — это «обод», внутренняя деятельность читателя, направленная на понимание текста как целого. Так же как «обод» делает колесо колесом, главное таинство чтения — превращение текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта читателя — происходит в процессе внутренней деятельности читателя. И точно так же как незаметный изъян в ободе велосипедного колеса может стать причиной серьезной катастрофы на дороге, нарушения и неполадки в этой деятельности ребенка могут привести к серьезным нарушениям в понимании прочитанного и в конечном счете к остановке его читательского развития. Заметить изъян в ободе настоящего колеса очень трудно, также чрезвычайно сложно обнаружить неполадки в «ободе колеса чтения». В особенности, когда это «колесо» — деятельность слепоглухого ребенка и учитель испытывает большие проблемы с обеспечением качества всех других деталей «колеса».

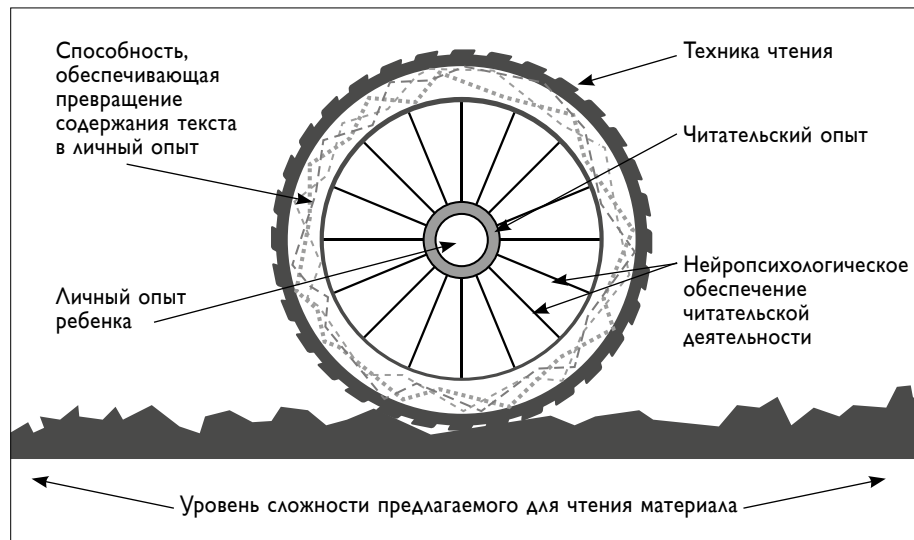


Рис. 3. «Колесо чтения»

Очевидно, что, если мы хотим оценить сформированность приемов понимания контекстной речи у слепоглухого ребенка, мы должны создать технологию, специально приспособленную к проверке качества всех структурных элементов «колеса чтения». Но прежде всего необходимо разработать такую методику, которая бы при изучении читательской деятельности слепоглухого ребенка позволила развести

трудности в понимании письменной речи, возникающие из-за ограниченности словаря и бедности представлений, и трудности, обусловленные несформированностью «обода» в «колесе чтения».

Такая методика была разработана и использована в ходе нашего диссертационного исследования «Особенности понимания текста слепоглухими детьми»<sup>29</sup>.

Исследование было направлено на то, чтобы определить, в какой степени традиционная практика обучения чтению в школе слепоглухих 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.

Эксперимент проходил в Загорском детском доме слепоглухонемых детей. Испытуемыми были ученики 2–8-го классов с сохранным интеллектом (24 чел.): один тотально слепоглухой; слепоглухие дети, имеющие остаточное зрение, — 4 чел.; слабовидящие глухие — 18 чел.; один слабовидящий слабослышающий мальчик.

В первой серии учащимся предлагались для чтения тексты, описывающие хорошо знакомые им из практики ситуации: уборку, стирку, прием пищи, переодевание и т. п. Эти действия были особенно удобны еще и потому, что они легко воспроизводятся в игровой форме, имеют четкую структуру и позволяют создавать разнообразные варианты текстов на ограниченном лексико-грамматическом материале.

Однако факты и события, описанные в тексте, не должны были прямо напоминать учащемуся о каком-то конкретном событии из его жизни, так как в этом случае понимание текста будет обеспечиваться не его анализом, а скорее, воспоминанием об этом событии. Поэтому на основе перечисленных выше действий были составлены рассказы с описанием ошибочных (неразумных, нецелесообразных, нелепых) действий героев.

Эксперименты проходили с каждым учащимся индивидуально. Тексты, вопросы и задания предлагались в письменном виде, напечатанными по Брайлю или укрупненным плоскочечатным шрифтом.

После двукратного чтения ребенком текста экспериментатор выяснял, какие слова и выражения были ему непонятны, а затем давал необходимые разъяснения. После этого ребенку предлагались разнообразные задания: его просили оценить действия героя, изобразить их в рисунке или драматизации, продолжить рассказ, выявить и дополнить пропуски в описании действий героя и т. п.

<sup>29</sup> Гончарова Е. Л. Особенности понимания текстов слепоглухими учащимися : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. М., 1982.

Эксперимент показал, что все дети легко справлялись с предложенными заданиями, когда тексты воспроизводили ситуации, соответствующие их личному опыту. В тех случаях, когда в тексте описывалась ситуация, противоречащая личному опыту, 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 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 3-го 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 4-го класса): *«Мама сказала Вову плохо. Мама злая Вову в угол».*

Алеша К. (слабовидящий глухой, обучается по программе 5-го класса): *«Мама сказала, что Вове стало стыдно, плохо себя вел».*

Юра Т. (слепоглухой с остаточным зрением, обучается по программе 5-го 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.

Например, 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 3-го класса): *«Вова плохо стирал рубашку, потому что Вова шалил и пролил суп на рубашку».*

Галля К. (слепоглухая с остаточным зрением, 5-й 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 Радж М. 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 (рис. 4).

Аналогичные данные 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 рассказу. Большинство детей (16 из 24) не смогли выполнить это задание, учитывая особенности и необычную логику действий персонажа. Вот характерные примеры.

Алеша К. (слабовидящий глухой, обучается по программе 4-го класса): *«Васька выпрыгнул в окно и побежал по улице. Кот ходит к мальчику. Мальчик положил на дорогу два рыбы. 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 4-го класса): *«Васька поймал мышь. Васька съел молоко, масло, рыб, мясо, сало».*

Успешно справились со всеми предложенными заданиями слабовидящие глухие учащиеся 6–8 классов со значительным остаточным зрением (острота зрения выше 0,1). Эти школьники хорошо ориентировались в окружающей обстановке, читали обычный типографский шрифт, хорошо воспринимали иллюстрации, имели большой читательский опыт. Вот как, например, выглядело продолжение, в котором была учтена необычность ситуации, описанной в рассказе.



Рис. 4. Детская иллюстрация к тексту «Вова стирает»

Света Г. (слабовидящая глухая, обучается по программе 8-го 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».*

Учащиеся 2–5-го классов, среди которых были в основном слепоглухие дети с незначительным остаточным зрением или слабовидящие с остротой зрения меньше 0,1, показали более низкие результаты выполнения 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.

Полученные данные обнаружили, что у большинства принявших участие в этом эксперименте детей сохраняется характерное для предыдущего этапа обучения отношение к тексту как к форме отражения их прошлого опыта. При чтении эти дети 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 отсутствуют.

Во второй серии эксперимента для изучения того, умеют ли дети с нарушениями зрения и слуха уже по ходу чтения восстанавливать полную картину описанной в тексте ситуации, 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.

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 дала 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 текстов детей 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 те связи и отношения действительности, на которые дети умеют ориентироваться на практике. В то же время мы могли проверить, как слепоглухие дети прослеживают действия героев, обнаруживают ли пропуски в их описаниях, могут ли 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 не был 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. Даже если переодевание не выполнялось на самом деле, а условно изображалось стрелками на схеме, дети успешно справлялись с контрольными заданиями.

Далее мы проанализировали полученные в этой серии эксперимента данные в системе понятий теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина<sup>30</sup>, что позволило сделать вывод о том, что большинство слепоглухих учащихся еще не готовы прослеживать действия героя по неполному тексту в уме по ходу чтения и даже в плане рассуждения. Адекватным для уровня их развития

<sup>30</sup> Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Согласно этой теории 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.

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

Эксперимент, таким образом, показал, что деятельность большинства учащихся в процессе чтения ни по содержанию, ни по уровню выполнения не соответствует требованиям нового этапа — этапа освоения контекстной речи. При восприятии контекстной речи такие дети используют приемы, выработанные в процессе освоения ситуативной речи и адекватные только для ее восприятия. При использовании таких приемов нарушается целостность восприятия описанной в тексте ситуации, появляются неадекватные содержанию текста представления и оценки. Неадекватные новому типу речи приемы закрепляются, а их несоответствие тексту, как правило, не осознается читателем.

Неподготовленность детей с глубокими нарушениями зрения и слуха к восприятию контекстной речи по ходу чтения обнаруживается не только при изучении операционального состава их читательской деятельности, но и при изучении развития их читательских интересов, ожиданий, установок, запросов, то есть всего того, что составляет мотивационную основу чтения.

### Развитие читательских переживаний

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 этапе освоения ситуативной речи, когда ребенка интересует прежде всего то, что связано с его повседневной жизнью. Чтение учебных текстов, описывающих события из жизни самого ребенка-читателя, вполне отвечает этой потребности и, как отмечалось, очень полезно для развития лексики и грамматического строя его речи и систематизации его представлений об окружающей действительности.

Если в этот период своего читательского развития ребенок имеет возможность читать не только специально составленные для него учебные тексты, но и настоящие книги, то он читает их с такими же ожиданиями и установками. Для иллюстрации этого положения воспользуемся опять дневниками Е. Келлер.

Как 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 позволяли часть каждого дня проводить в библиотеке института, и я бродила от шкапа к шкапу и брала с полки 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 забавить 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“<sup>31</sup>. Это была первая книга, которую я прочитала с пониманием»<sup>32</sup>.*

Из приведенного примера очень хорошо видно, что на начальных этапах читательской подготовки слепоглухого ребенка важную роль играют факторы, которые пробуждают у ребенка общие, а не специфические эмоции от чтения книг. Эти эмоции могут стать хорошими помощниками в приобщении ребенка к чтению. Они же могут нас подвести, если взрослый примет удовольствие, которое испытывает ребенок от узнавания знакомых слов в книжках, от рассматривания книг, от общения со взрослыми в связи с чтением книг, за радость

<sup>31</sup> Речь идет о книге англо-американской писательницы и драматурга Фрэнсис Ходжсон Бернетт.

<sup>32</sup> Рагозина З. А. История одной души. Петроград, 1915. С. 196–197.



от проникновения в открываемый книжкой мир. Опасность состоит в том, что эти неспецифические переживания недолговечны и могут так и не перейти в собственно положительное отношение к чтению. Для того чтобы возникли собственно читательские переживания, необходимо, чтобы в «колесе чтения» образовался «обод», то есть «заработал» механизм превращения содержания текста в содержание личного эмоционального опыта ребенка. Это может произойти внезапно и как бы спонтанно, как это было у Елены Келлер.

Приведем пример из ее дневников, в котором она описывает свое восприятие повести «Маленький лорд Фаунтлерой».

*«...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 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 вдавалась во все эти подробности с опасностью надоесть, потому что они своей живостью так ярко отличаются от прочих смутных, расплывающихся, путанных 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...»<sup>33</sup>*

В этом примере прекрасно описан уникальный момент в читательском развитии слепоглухого ребенка — момент, когда впервые начинает работать главный механизм читательской деятельности — механизм, который обеспечивает превращение описанного в тексте «чужого опыта», «чужой жизни» в содержание личного эмоционального опыта ребенка. Из описания Е. Келлер видно, как внезапно, как неожиданно для самого ребенка включился этот «механизм» и как изменил он отношение ребенка к чтению. Этот момент по праву можно было назвать днем рождения читателя. И не важно, что этому моменту предшествовал уже достаточно длительный опыт чтения. Из описания Е. Келлер становится ясно, что чтение, сопровождающееся работой такого механизма, отличается от всех предыдущих опытов ее «взаимодействия» с книгой.

В приведенном отрывке, таким образом, очень выразительно и подробно описано, как чтение впервые становится событием эмоциональной жизни слепоглухого ребенка. Это событие и является началом его читательской биографии. Все, что было перед этим, — ее предыстория.

У Е. Келлер переход к настоящему чтению 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 группового обучения детей с глубокими и врожденными нарушениями зрения и слуха предыстория читательского развития может быть гораздо более длительной. Специальная проверка, проведенная нами в Загорском детском доме слепоглухонемых детей в 1980–1981 годах, показала, что у большинства учащихся, уже несколько лет читающих на уроках тексты, содержание которых выходит за рамки их непосредственного опыта, в том числе детскую литературу, сохраняется отношение к чтению, характерное для этапа освоения ситуативной речи.

Таким «чтение» у многих учащихся остается на всю жизнь. При этом у некоторых оно может занимать достаточно большое место в структуре их свободного времени. Эти учащиеся называют чтение среди своих любимых занятий — и действительно читают систематически.

<sup>33</sup> Рагозина З. А. История одной души. Петроград, 1915. С. 197–198.

Однако выбор книг, как правило, случаен. Доступность не оценивается. С равным интересом прочитываются 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 том и в другом случае можно говорить о глубоких нарушениях читательского развития, о его тупиковых вариантах. Выйти из таких «тупиков» оказывается очень непросто. Иногда это все же происходит. В качестве примеров приведем истории читательского развития двух слабовидящих глухих воспитанниц Загорского детского дома для слепозрячих детей<sup>34</sup>.

### История 1

Люда М. 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-м 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 характеристику читательской деятельности девочки, составленную на седьмом году обучения (программа 3-го класса школы глухих):

«Обучается по Брайлю. Воспринимает плоскочечатный шрифт размером 0,5 см на расстоянии 5–7 см при помощи лупы. Прищуривается. По Брайлю читает медленно, допускает много ошибок. Чтение сопровождается 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.

<sup>34</sup> По материалам статьи: 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 слепозрячих детей. М., 1980. С. 105–121.

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 5 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 (в 17 лет) круг ее интересов расширяется. При выборе книг девочка отдает предпочтение приключениям, фантастике. Она начинает осознавать свои читательские интересы.

### История 2

Таня В. 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 1–2-м классах, у девочки стали замечать интерес к книгам. Сначала она очень любила рассматривать картинки. Оказалось доступным и восприятие обычного плоскочечатного 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 5-м классе» (на 10-м году своего обучения). И действительно, в 5-м 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. 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 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 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, дактилогией пользуется лишь в затруднительных случаях. Сближаются устная, письменная и дактильная формы речи.

В этот период обучения (Гале 17 лет) девочка уже начинает осознавать свои читательские предпочтения. Так, отвечая на вопросы о своих читательских предпочтениях и причинах, побуждающих 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 красивый, рисунки на окне. Мы увидели розовых людей. Стелла рвала цветы и увидела нас. Друзья и я со Стеллой пошли во дворец. 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 читательского развития 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 в возрасте 8–9 лет<sup>35</sup>. Однако наблюдения показывают, что достижение даже такого уровня читательского развития за период школьного обучения в практике обучения детей

<sup>35</sup> Беленькая Л. И. Ребенок и книга: о читателе восьми-девяти лет. М., 1969.

с врожденными нарушениями зрения и слуха — большая удача. Важно выделить основные условия в его достижении.

К ним можно отнести:

- обеспечение условий для появления у учащихся интереса к чтению как познавательной и коммуникативной деятельности;
- обеспечение условий для упрочения этого интереса;
- обеспечение условий для формирования индивидуальных читательских запросов.

Из приведенных выше историй читательского развития хорошо видно, что первая из названных задач была решена благодаря тому, что учитель, правильно угадав действительный уровень читательского развития своих учащихся, 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 случае 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 выделить основные ступени и условия формирования мотивационной основы чтения у учащихся с врожденными нарушениями зрения и слуха и, что особенно важно, 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 сбой читательского развития могут произойти, если не будет достаточного количества книг, отвечающих индивидуальным запросам учащихся.

## 1.4. Пропущенное звено в традиционной системе приобщения к чтению слепоглухих

Итак, обратившись к исследованиям приемов понимания связной контекстной речи у детей с врожденными нарушениями зрения и слуха и мотивационной основы их чтения, мы выделили целый ряд критических для читательского развития точек, прохождение которых было чрезвычайно затруднено, а подчас и невозможно для ребенка в условиях практики обучения чтению, сложившейся к 70-м годам XX века.

И наиболее значимой в ряду этих критических для читательского развития слепоглоухого 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. У многих учащихся даже в старших классах сохраняется характерное для этапа освоения ситуативной речи отношение к тексту как к форме отражения их прошлого опыта.

Сопоставив условия, при которых у обычного ребенка происходит переход от ситуативной к контекстной речи, и условия, в которых формируется как читатель слепоглоухой ребенок, мы пришли к выводу, 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 достижение речевого развития, соответствующего уровню слышащего и видящего ребенка раннего возраста. Переход же на более высокие ступени, связанный с адекватным восприятием в чтении речи контекстной, пусть даже в ее простейших формах, был намечен ими лишь пунктиром. Практике массового обучения слепоглоухих детей пришлось «на ходу» заполнять существующие пробелы с помощью использования методов обучения и учебных материалов, предназначенных для обучения умственно отсталых и глухих детей. Получалось, что ребенка с уровнем развития речи и читательской деятельности, соответствующими преддошкольному возрасту, помещали в среду традиционного школьного обучения чтению. Пропускалась целая возрастная эпоха, которую психологи старой школы называли «сказочным возрастом»<sup>36</sup>. Причем это каса-

<sup>36</sup> Бюлер Ш. Сказка и фантазия ребенка. М.; Л., 1925.

лось не только приобщения к чтению, но и многих других разделов тифлосурдопедагогики.

Достаточно ярко проблема «пропуска дошкольного этапа развития» 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 практического значения, но и в смысле фундамента новых разработок для следующих за первоначальным этапами 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 слепоглоухонемых, 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 немислима 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, их решение проблем необходимо дополнить восстановлением дошкольного этапа развития личности...»<sup>37</sup>.

Так, четко сформулированная А. В. Суворовым проблема остается актуальной для многих разделов тифлосурдопедагогики и сегодня. Однако отметим, что необходимость ее решения в области приобщения детей к чтению была теоретически и экспериментально обоснована уже к началу 1980-х годов благодаря описанным выше исследованиям.

Немало времени прошло, пока практика осознала этот грустный итог. Несколько лет потребовалось, чтобы понять, что слепоглоухие дети испытывают трудности в понимании прочитанного не только и не столько из-за бедности словаря и ограниченности представлений

<sup>37</sup> Суворов А. В. Школа взаимной человечности. М., 1995. С. 10–14.

об окружающей действительности, сколько из-за несформированности тех компонентов читательской деятельности, которые в норме, при благоприятных условиях общего и читательского развития ребенка образуются уже в дошкольном детстве.

Неоценимую помощь в привлечении внимания методистов и практиков к этой проблеме сыграла метафора «колесо чтения», с помощью которой результат обучения чтению слепоглухого ребенка можно было сравнить с производством безободных колес.

Такая ситуация никого не устраивала. Необходимо было найти из нее выход.

Таким образом, за очередным «поворотом» в разработке содержания и методов обучения чтению слепоглухих, к которому педагогика с таким трудом приблизилась благодаря уникальным методикам и героическим усилиям педагогов, выступила новая для теории и практики обучения слепоглухих детей проблема — создание нового звена в обучении чтению слепоглухих, отвечающего за переход ребенка от ситуативной к контекстной речи и формирование способности превращать содержание текста в достояние своего личного опыта — главной читательской способности — «обода в колесе чтения» слепоглухого ребенка.



## ГЛАВА 2

### НОВЫЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ПРИБЛИЖЕНИЯ К ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

## 2.1. Замысел и организация исследования

Обнаружив в практике обучения слепоглухих пропуск начального и потому особенно важного для читательского развития детей звена, мы начали проектирование его содержания и методического обеспечения.

И сразу же столкнулись с целым рядом теоретических и методических вопросов, связанных с недостаточной разработанностью общей теории читательского развития и особенно характеристик читательской деятельности на ранних этапах ее развития, начиная с момента образования ее самых простейших форм.

В самом деле, что представляет собой простейшая форма этой деятельности? Каковы этапы ее превращения в деятельность, которую осуществляет при восприятии детской литературы ребенок, прошедший дошкольные этапы приобщения к чтению? Из какой деятельности, доступной слепоглухому ребенку, как из «зерна», можно вырастить полноценную читательскую деятельность и главную читательскую способность? Какие условия и «обходные пути» для этого потребуются?

На поиск ответов на эти вопросы и было направлено наше другое исследование. Задумано оно было 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.

В нашем случае это был цикл обучающих экспериментов, проходивших в течение более чем 10 лет в рамках опытно-экспериментальной работы, организованной в московской экспериментальной группе и Загорском детском доме слепоглухих.

Замысел, объединивший исследования всего цикла, строился в соответствии с базовыми положениями культурно-исторической теории Л. С. Выготского о происхождении высших психических функций и способностей, теории П. Я. Гальперина о планомерном формировании умственных действий и понятий, опирался на идеи М. М. Бахтина о диалогической природе литературной деятельности и представления

о деятельности развитого, идеального читателя, раскрытые в работах известных литературоведов, лингвистов, философов, психологов и педагогов (А. А. Брудный, Г. И. Богин, П. Я. Гальперин, Г. Г. Граник, Л. П. Доблаев, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев, Г. Н. Кудина, Э. Н. Новлянская, В. Б. Носкова, Н. Н. Светловская, Н. Н. Сметанникова и др.)<sup>38</sup>.

Выделив на основе анализа этих представлений в содержании деятельности развитого читателя такие компоненты, как опосредованный текстом внутренний диалог, «сотворчество» читателя с автором, содействие и сопереживание герою, работа по восстановлению контекста описанных в тексте событий и др., мы предположили, что в качестве начальной элементарной формы такой деятельности можно рассматривать практическое сотрудничество читателя и хорошо знакомого ему автора при воссоздании полной картины описанных в тексте событий.

Идея основной части экспериментального обучения состояла в том, чтобы сначала сделать такую форму деятельности привычным для читателя способом освоения содержания текста, а затем путем сокращения и интериоризации всех ее 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 предлагаемых для чтения текстов.

Опытно-экспериментальной работой было охвачено более 10 учебных групп, в каждой из которых работа продолжалась не менее одного года. Содержание работы в каждой группе определялось исходя из наиболее значимых для данной группы проблем в области приобщения детей к чтению. Новые разработки, созданные в одной группе, тут же оперативно передавались в другие группы, в которых начиналась апробация и доработка предложенных материалов. Используя опыт коллег, каждый участник эксперимента имел возможность в практической работе овладеть новыми методическими приемами, оценить их достоинства и недостатки, обогатить предлагаемые методики дополнительными приемами или новыми вариантами их применения.

В результате таким образом организованного экспериментального исследования была доказана правильность исходного замысла, сформулирован подход, определяющий логику и основные правила его реализации на практике, создано его программно-методическое обеспечение и в конечном счете сложилось недостающее звено в системе обучения и приобщения слепоглухих к чтению. Представим его общую характеристику.

<sup>38</sup> Подробнее о теоретических основах исследования см. главу 3 и приложение 4.

## 2.2. Общая характеристика нового компонента в системе подготовки к чтению детей с нарушениями зрения и слуха

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 развитая 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 слепоглохого ребенка. Чтению таких книг обязательно должен предшествовать этап создания книг, описывающих действия и наблюдения самих детей, 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.

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 книги, события которой ребенок-читатель будет осваивать на данном этапе обучения.

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. При этом полностью исключен авторитарный стиль в отношениях с ребенком.

На каждом этапе работы программа усложнения читательской деятельности согласуется с программой усложнения текстов, предлагаемых для чтения. Усложнение текстов осуществляется дозированно

по трем основным направлениям: 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 усложнении текста подготавливается на специальных занятиях по формированию адекватных данному типу текста форм и способов сотрудничества читателя с автором текста.

Как только ребенком будут освоены необходимые для понимания текстов нового типа приемы читательской деятельности, важно обеспечить условия для их закрепления в чтении по свободному выбору, в чтении «для удовольствия».

Для чтения по свободному выбору детей, не готовых еще к чтению обычных детских книг, предлагается создать три круга предчтения, соответствующих разным уровням развития их читательской деятельности.

Первый круг предчтения — это книги, автор и герой которых сам ребенок-читатель. Второй круг предчтения — это книги, авторы которых — знакомые читателю дети и взрослые. Третий круг предчтения — адаптированные тексты произведений детской литературы.

По мере того как ребенок осваивает новый круг доступного ему чтения и проявит в нем определенный уровень читательской самостоятельности, можно переходить к традиционной для школы работе по «эксплуатации» чтения текстов данного типа с целью решения образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Далее мы подробнее раскроем основные компоненты подхода, но прежде попытаемся убедить читателя в его исполнимости.

Поэтому начнем с рассмотрения методических подходов к решению такой сложнейшей задачи, как формирование у слепоглохого ребенка продуктивного сотрудничества с автором текста.



## 2.3. Формирование доступных форм продуктивного сотрудничества ребенка-читателя и автора текста

Формирование у слепоглухого ребенка простейших доступных форм продуктивного сотрудничества с автором текста и последовательное их усложнение — генеральное направление работы педагога в рамках предлагаемой системы.

Работа осуществляется в четыре шага.

1. Подготовительная работа. Расширяем опыт «бывания» ребенка в авторской позиции, стимулируя его к созданию книг, описывающих события своей жизни. Помогаем ребенку почувствовать преимущества авторской позиции при ответах на вопросы к тому содержанию, которое в текстах и иллюстрациях не представлено, но известно ему как участнику или наблюдателю описанных в тексте событий.

2. В процессе восстановления контекста событий, описанных в текстах самого ребенка и знакомых ему авторов, учим ребенка различать позиции читателя и автора текста по отношению к описанным в тексте событиям, вызываем потребность в сотрудничестве с автором текста — участником и свидетелем описанных в тексте событий.

3. Организуем непосредственное сотрудничество читателя с автором текста — хорошо знакомым ребенку человеком, направленное на восстановление максимально полной картины описанных в тексте событий.

4. Усложняем условия коммуникации ребенка-читателя с автором текста. Создаем условия для перехода от непосредственного сотрудничества к внутреннему диалогу с автором текста.

Каждый шаг предполагает применение специально разработанных методических приемов или рекомендаций. Рассмотрим их последовательно.

*Шаг 1.* Подготовительная работа начинается на этапе освоения ребенком ситуативной речи и встраивается в традиционную работу, направленную на актуализацию, систематизацию и словесное опосредование личного опыта ребенка. Для этой цели традиционно используются различные формы моделирующей деятельности (рисование, лепка, драматизация, макетирование), общение с ребенком в жестовой, жестово-дактильной, дактильной формах, написание и чтение календарей, дневников, текстов и книг о событиях в жизни ребенка.

В контексте работы по целенаправленному формированию читательской деятельности ребенка с нарушениями зрения и слуха особое значение приобретает создание книг, героем и автором которых он сам является. Процесс создания таких книг в рамках нашего подхода представляет собой продуктивный синтез практически всех известных средств актуализации личного опыта ребенка — изобразительной деятельности (лепка, барельеф, рисунок), создания текстов, беседы, драматизации и макетирования<sup>39</sup>. Начальным звеном в работе по созданию книг становится спонтанная изобразительная деятельность ребенка, которая, значительно опережая речевые возможности, помогает ему выразить имеющийся опыт действий и наблюдений еще до того, как эту задачу сможет решать формирующаяся у него речь<sup>40</sup>. Обсуждая содержание спонтанной изобразительной деятельности ребенка, учитель побуждает его вначале делать подписи к изображениям, а потом писать тексты. Наиболее значимые для ребенка тексты и изображения становятся основой для будущей авторской книги. Учитель вместе с ребенком определяет название книги, помогает оформить ее обложку, на которой обязательно указывается имя ребенка-автора (кто вспомнил, кто писал, кто лепил или рисовал), помогает сшить или склеить страницы книги. В ходе работы и по ее завершении учитель хвалит ребенка как автора, побуждает показать и прочитать книгу близким и знакомым, каждый раз обязательно подчеркивая роль ребенка в ее создании. Такая работа расширяет опыт бывания ребенка в авторской позиции и формирует гордость за ее осуществление.

Для укрепления авторской позиции ребенка при создании авторских книг используется прием постановки вопросов к контексту описанных им в тексте событий, а также прием отказа учителя от привычной позиции человека, знающего ответы на все вопросы.

Для занятия учитель выбирает фрагмент книги ребенка, в котором ситуации и события из его жизни представлены неполно, и задает вопросы, касающиеся именно этого содержания. Например, в ходе создания книги о поездке ребенка (Оли) к бабушке появляется текст: «Вот дом. Дом большой. Бабушка дома. Оля дома. Тетя дома. Дедушка работает. Дядя работает».

Вот примерное содержание вопросов к контексту описанной ситуации, которые может задать учитель, трансформируя их в доступную для понимания ребенка форму<sup>41</sup>: «Как зовут бабушку? Как зовут тетю? Сколько лет тете? Что делает бабушка? Что делает тетя? Где работает дедушка? Что делает дедушка на работе?» Обращаясь к ребенку

<sup>39</sup> Методика создания авторских книг подробно разработана Е. В. Пташник и представлена в 2.7.

<sup>40</sup> Подробнее см. приложение 1.

<sup>41</sup> Для этой цели используются жесты, дактилология, таблички с написанными словами.

с такими вопросами, учитель подчеркивает, что он не знает на них ответа, потому что не был у Олиной бабушки, не видел бабушкиного дома, не знает тетю и дядю. А Оля была у бабушки, знает тетю и дядю и т. п.

Если сами вопросы понятны Оле, она охотно даст на них точные ответы<sup>42</sup>. После этого учитель вновь подчеркивает преимущество авторской позиции ребенка<sup>43</sup>.

*Шаг 2.* Ребенок учится различать позиции автора и читателя. Это самый сложный в методическом отношении этап, который предусматривает использование нескольких специально разработанных методических приемов и процедур.

Занятия проводятся в группе. 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 одного занятия обычно отбирается один текст: например, рассказ о семье одного из учеников группы — Тани.

#### *Семья Тани*

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

В работе с таким текстом учитель вновь обратится к приему постановки вопросов к контексту. Вот примерное содержание таких вопросов: «Как зовут маму Тани? Как зовут папу Тани? Сколько лет Лене? Сколько лет папе? Сколько лет маме? Бабушка есть у Тани? Дедушка есть у Тани? Где живут бабушка и дедушка?».

Однако такие вопросы будут задаваться сначала не Тане — автору текста, а другим детям, которые находятся на позиции читателей.

Понятно, что читатель, не знакомый с семьей Тани, не может правильно ответить на эти вопросы. Правильный ответ может быть дан самой Таней, в данном случае являющейся и героем, и автором этого текста. Когда первый читатель допускает ошибку или отказывается отвечать, те же вопросы переадресуются сначала другому читателю, а затем 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

<sup>42</sup> Наблюдения показывают, что даже спустя несколько лет после написания текста о событиях своей жизни дети очень точно соотносят их с реальными событиями и готовы восстанавливать их во всех деталях.

<sup>43</sup> Подробнее вопрос о работе с авторскими книгами будет рассмотрен в 2.7.

событий, помогает впервые продемонстрировать ребенку различие позиций читателя и автора текста. Вначале 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 кубики.
- Построй дом.
- Спрячь кубики».

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

- «Саша встал.
- Саша взял кубики.
- Саша построил дом.
- Саша убрал кубики в шкаф».

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 те кубики или строит из них не такой дом, какой получился у Героя, или прячет их не туда, куда спрятал Герой. 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<sup>44</sup>, 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 учащиеся 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 Саша.
- Какие кубики взял Саша?
- Почему ты не знаешь, какие кубики взял Саша?
- Кто знает?
- Почему ребята знают?
- Куда Саша спрятал кубики?
- Кто знает, куда Саша спрятал кубики?»

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?
- Какие кубики взял Саша?
- 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 ранее при чтении стратегия «прочитал и вспомнил» оказывается

<sup>44</sup> В других вариантах игры ребенок, выполняющий роль Героя, сам определяет, что он будет делать и как.

непригодной. Благодаря этому создается необходимая мотивация для овладения адекватным новым типом 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.

*Шаг 3.* Организуем непосредственное сотрудничество с автором текста — хорошо знакомым ребенку человеком. Формы такого сотрудничества 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 ходе 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 ребенка 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 учителя, и если это будет необходимо — коррекции, здесь является содержание взаимодействия читателя и автора текста и изменение содержания драматизации под влиянием их сотрудничества. Это важно и в процессе авторской постановки, и в ходе игры «Герой — Автор — Читатель».

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 к контексту описанной в тексте ситуации. Например, 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

тот в свою очередь переадресует автору, и так до тех пор, пока все возможные вопросы к контексту не будут заданы.

Постепенно потребность в посреднической помощи учителя будет уменьшаться. Сотрудничество с автором текста в восстановлении полной картины описанной в тексте ситуации становится для ребенка-читателя привычной, результативной и уже достаточно самостоятельной деятельностью.

*Шаг 4.* От непосредственного сотрудничества к внутреннему диалогу — определяется 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, то есть без непосредственного обращения к автору текста. Достигается это в процессе обучения путем последовательного 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 не подробно. При этом важно учить детей соотносить результаты своей работы с текстом, добиваясь того, чтобы дополнения к тексту не противоречили ему.

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 работы рекомендуется также использовать упражнения на восстановление содержания, которое не выражено в тексте прямо, но подразумевается. Такие упражнения-загадки были специально разработаны с учетом ограниченности личного опыта детей и бедности их словаря и опубликованы в двух пособиях<sup>45</sup>. Они включают упражнения:

- на определение результата действия по его операциям;
- на установление причинно-следственных отношений;
- на прослеживание пространственных перемещений героя;

<sup>45</sup> Гончарова Е. Л., Акшонинова А. Я., Васина Г. В. Прочитай, подумай, ответь: учеб. пособие для слабовидящих глухих детей. М. : ИПТК Логос, 1993; Гончарова Е. Л., Акшонинова А. Я., Васина Г. В. Тексты и упражнения для уроков чтения в начальных классах школы слепозрячих детей: метод. пособие. М. : ПИК ВИНТИ, 1990.

- на оценку временного контекста описанных в тексте событий;
- на отслеживание изменений признаков одежды героев по полному и неполному описанию их действий.

Мы предлагаем начинать работу с текстами к этим упражнениям как с текстами знакомого детям автора, хотя и недоступного для непосредственной коммуникации. Учитель сам направляет и контролирует отгадывание ребенком очередной загадки и всякий раз, когда это получается, обращает внимание ребенка на то, что «и в этом случае справились, обошлись без разговора с автором, потому что в тексте есть нужные подсказки».

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 ребенок представляет в развернутой или свернутой драматизации, в жестовом переводе и т. п.

В то же время оправданно и осуществление обратного 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 слепозорухого 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.

Такая работа продолжается до тех пор, пока учитель будет уверен в том, что ребенок при чтении текстов, авторы которых хорошо знакомы ему люди, и во внутреннем плане осуществляет деятельность, необходимую для превращения содержания текста в свой личный опыт.

Отметим, что этот важнейший для начальной школы результат, как в развитии речи, так и в читательском развитии слепозорухих детей, может быть достигнут 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 определения стратегии и тактики усложнения учебных текстов на пути их превращения в тексты обычных детских книг, вначале, конечно, адаптированные с учетом уровня речевого развития детей.

## 2.4. 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 было показано в первой главе данной книги, началом этого пути — «станцией отправления» — можно считать чтение текстов, описывающих 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 примитивными. Удивляют 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 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 в ситуации морального выбора.

Если тексты на «старте» обучения могут быть описаны формулой  $T_o = A1 + B1 + C1$ , а тексты на «финише» — формулой  $T_\phi = A3 + B3 + C3$ , то проложить маршрут между ними — значит определить последовательные шаги в усложнении исходной формулы текста.

В предыдущем разделе мы 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, то есть 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:  $A2 + B1 + C1 \rightarrow A3 + B1 + C1$  — это переход от чтения простых текстов знакомых авторов к чтению текстов, авторы которых — незнакомые читателю люди.

Вариант 2:  $A2 + B1 + C1 \rightarrow A2 + B2 + C1$  — переход от бывальщины, придуманной знакомым автором, к придуманной знакомым автором небывальщине.

Вариант 3:  $A2 + B1 + C1 \rightarrow A2 + B1 + C2$  — 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, то есть от А1 к А2.
- 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.

Еще раз подчеркнем, что для предлагаемой нами системы работы особенно важно, что 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.

Освоение каждого нового типа текста при этом проходит три основных этапа.

На первом этапе — учитель помогает ребенку-читателю заметить усложнение предлагаемого для чтения материала и осознать непригодность для решения новых читательских задач приемов и установок, сложившихся на предыдущих этапах обучения при работе с текстами другого типа.

Второй этап — целенаправленное формирование приемов и установок умственной деятельности, адекватных новому типу текста.

Третий этап — реализация достигнутого уровня в формировании читательской деятельности при чтении по выбору из библиотеки книг, предназначенных для данного этапа читательского развития ребенка в целях развития читательской самостоятельности, развития речи и представлений учащихся об окружающей действительности.

## 2.5. Новое содержание уроков чтения

Рассматривая уроки чтения как главную организационную форму для решения задач целенаправленного формирования читательской деятельности учащихся, мы разработали развернутую программу курса специальных занятий, соответствующую описанным выше логике формирования продуктивного сотрудничества с автором текста и логике усложнения текстов. Первая опубликованная программа<sup>46</sup> состояла из шести разделов. Каждый раздел включал характеристику материала, предлагаемого для чтения, перечень конкретно-методических задач, описание методических приемов, с помощью которых эти задачи решаются, перечень установок, навыков и умений, которыми должен овладеть ребенок.

Для краткой характеристики программы представим по каждому ее разделу перечни конкретно-методических задач и установок, навыки и приемы, которыми должны овладеть учащиеся.

### Раздел I. Формирование познавательной направленности чтения (дифференциация позиции автора и читателя)

#### Конкретно-методические задачи

- Укрепить и расширить у ребенка опыт бывания в авторской позиции.
- Научить различать позиции читателя и автора текста.
- Научить оценивать преимущества позиции автора текста в воспроизведении полной картины описанных в тексте событий.
- Помочь ребенку осознать изменение своей позиции по отношению к описанным в тексте событиям при переходе от чтения текстов, описывающих события собственной жизни, к текстам, авторы которых — знакомые читателю люди.
- Научить практически различать ситуативную и контекстную речь.
- Сформулировать у учащихся установку на восприятие содержания текста, выходящего за рамки их личного опыта.

<sup>46</sup> См. приложение 2.

*Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь определять свою позицию по отношению к описанным в тексте событиям.
- 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.
- Понимать, что свидетель и участник, в отличие от читателя, могут точно и полно воспроизвести описанную в тексте ситуацию.
- Охотно подчиняться контролю со стороны автора или героя текста в ходе сотрудничества в построении полной картины описанной в тексте ситуации.

**Раздел 2. Формирование внешней, развернутой, доступной контролю деятельности, обеспечивающей читателю максимально полное присвоение опыта действий или наблюдений другого человека***Конкретно-методические задачи*

- Формирование у учащихся установки на максимально полное воспроизведение во внешнем предметном плане (или на макете) действия героя.
- Организация сотрудничества читателя и автора в воспроизведении максимально полной картины описанных в тексте событий.

*Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь замечать неполноту авторского текста, его недостаточность для воспроизведения полной картины описанных в тексте событий.
- Уметь задавать автору вопросы к контексту.
- Выполняя роль автора в «авторской постановке», уметь руководить действиями читателя.

**Раздел 3. Перевод деятельности учащихся, направленной на понимание прочитанного, в план рассуждения***Конкретно-методические задачи*

- Интериоризация коммуникативных компонентов чтения.
- Формирование у учащихся умения восстанавливать в плане рассуждения того содержания, которое в тексте не представлено прямо, но подразумевается.

*Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь оценивать условия восприятия текста с точки зрения возможности или невозможности непосредственного общения с его автором.
- Уметь выбрать адекватные разным условиям коммуникации с автором текста приемы работы по восстановлению полной картины описанных в тексте событий.
- Уметь проследить действия героя по полному и неполному тексту в плане рассуждения.

**Раздел 4. Формирование эмоционально-оценочных компонентов чтения***Конкретно-методические задачи*

- Формирование установки на оценку действий героев с точки зрения их соответствия поставленной цели.
- Формирование установки на оценку действий героев с точки зрения их соответствия конкретным предметным условиям.
- Формирование установки на оценку действий героя в отношении их правдоподобия.

*Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь и стремиться выделять в тексте цель действий героя или задание, которое тот выполняет по поручению другого героя.
- Уметь и стремиться выделять конечный результат действий героя.
- Уметь и стремиться сопоставить цель и результат действий героя и таким образом определять их целесообразность.
- Уметь и стремиться оценить разумность действий героя (соответствие действия героя условиям, в которых оно осуществляется).
- Уметь и стремиться оценить правдоподобность действий героя (бывает — не бывает).

**Раздел 5. Работа с текстами, описывающими поведение героев***Конкретно-методические задачи*

- Упорядочить полученные в опыте представления детей о правилах поведения и взаимоотношений между детьми и взрослыми, между детьми, между детьми и животными.
- Сформировать установку на сопоставление поведения героя с нормативным поведением.



- Обеспечить накопление у учащихся представлений о различных вариантах поведения героя в сходных ситуациях.

#### *Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь различать варианты поведения героев, отвечающие или не отвечающие нормам и предписаниям.
- Уметь сопоставлять различные варианты поведения героев в сходных ситуациях.
- Уметь выделять варианты поведения, отвечающие правилам и требованиям.
- Уметь группировать прочитанные рассказы в соответствии с проблемными ситуациями и нравственными качествами героев.
- Уметь выделять в тексте с описанием поведения героя нормы или запреты, на которые реально ориентируется герой в своем поведении.

### **Раздел 6. Подготовка учащихся к анализу при чтении ситуации морального выбора**

#### *Конкретно-методические задачи*

- 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.

#### *Умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь предугадывать выбор героем одной из возможных линий поведения, ориентируясь:
  - на название текста, например: «Хороший поступок», «Плохой товарищ» и т.п.;
  - на сведения о характере героя;
  - по аналогии с собственным опытом.
- Уметь определять намерения героя на основе восстановления контекста и подтекста описанных в тексте событий.

- Уметь оценивать поведение героя по результату его поступков.
- Уметь оценивать поведение героя по его намерениям.
- Уметь сопоставлять намерения и результаты поступков.

Заканчивая рассмотрение основных компонентов нового звена в обучении чтению слепозорхих детей, подробнее остановимся на создании условий для чтения по собственному выбору ребенка, чтения для удовольствия.

## 2.6. Библиотеки книг для чтения с удовольствием по собственному выбору ребенка

Как невозможно научиться плавать, моя 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 такие «искусственные» среды, три круга предчтения, соответствующие разным уровням развития читательской деятельности слепоглухого ребенка.

*Первый круг предчтения* создается 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 книги 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. Оно не требует освоения специальных средств, но именно здесь ребенок учится ходить, накапливает свой первый опыт, учится связывать его со словом, учится видеть за словом знакомые и привычные картины.

*Второй круг предчтения* предназначен для детей, которые уже стали проявлять интерес к книгам других детей и овладели по нашей программе простейшими приемами сотрудничества с автором текста. Этот круг может быть образован из книг первого круга чтения других детей. В него должны обязательно войти книги, написанные учителями и знакомыми взрослыми о самих себе, о своих семьях, детях, случаях из жизни. Это могут быть книги, написанные родителями, братьями и сестрами ребенка. 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 становится для учащихся при определенной организации занятий важным условием более глубокого и эмоционального переживания описанных в ней событий. Такое чтение расширяет кругозор ребенка, делает более полным представление о близких. Оно служит хорошей основой для укрепления общения с близкими людьми. Но самое главное, что при чтении таких книг ребенок может реализовать все выработанные на уроках чтения по нашей программе приемы сотрудничества и ведения диалога с автором или героем текста.

В настоящее время уже созданы библиотечки книг хорошо знакомых детям авторов в отдельных группах детского дома для слепоглухих детей. 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 воспоминания старших воспитанников и взрослых слепоглухих о своем детстве и взрослой жизни. В этот круг войдут книги О. И. Скороходовой, дневники Е. Келлер и других известных слепоглухих. В этом разделе в виде подраздела могут быть творческие произведения детей и взрослых. Сказка, придуманная самим ребенком, тоже найдет здесь свое место.

*Третий круг предчтения* 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 подбираются 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 условия, в которых обычно протекает жизнь героев детских книг (быт обычной семьи, школа, детский сад, сказочные миры), ребенку с нарушениями зрения и слуха сложно представить и конструировать в своем воображении. Поэтому знакомство слепоглухого ребенка с длинной историей про одного героя здесь особенно необходимо. Ему будет легче представить себе героя повествования, вжиться в описываемые автором обстоятельства. Освоить мир нового произведения слепоглухому ребенку помогут также сделанные им с помощью взрослого фигурки и изображения героев, макеты помещений и карты «пространств»,

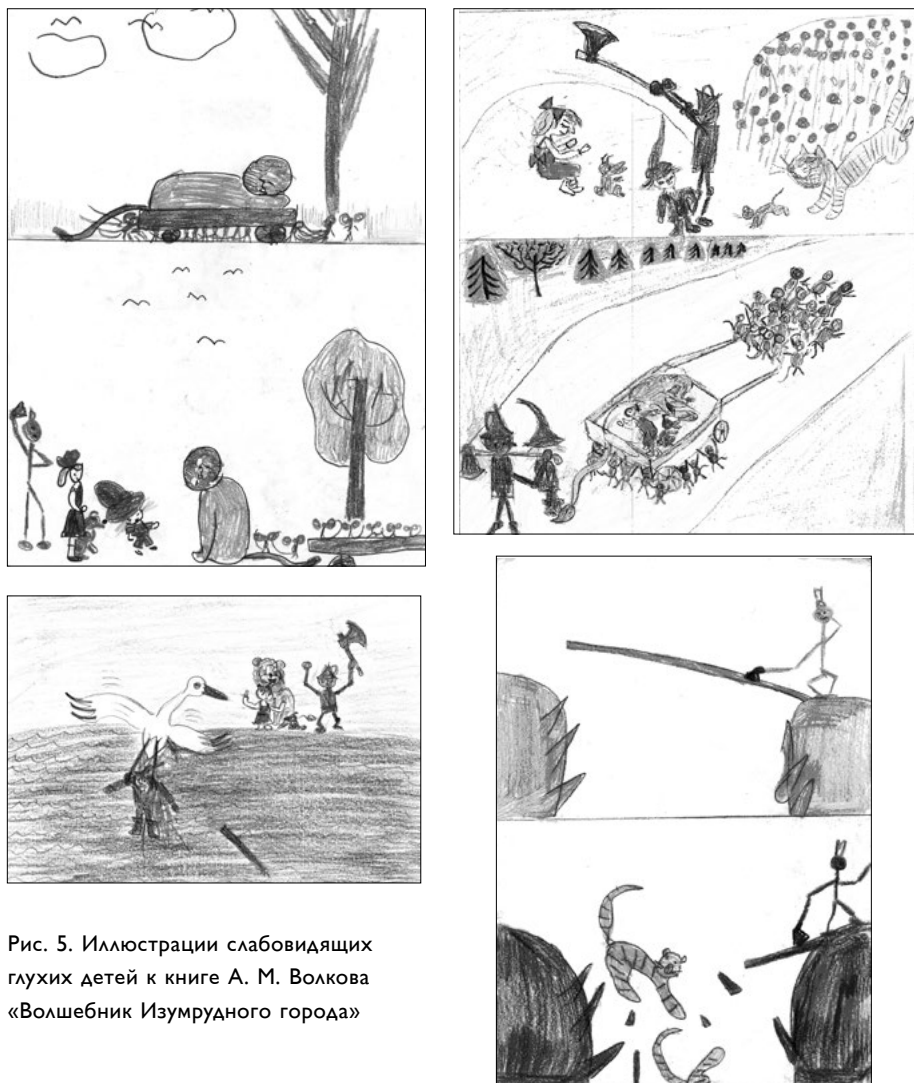


Рис. 5. Иллюстрации слабовидящих глухих детей к книге А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города»

в которых разворачиваются события, драматизация или иллюстрация этих событий. На рис. 5 представлены примеры иллюстраций слабовидящих глухих детей к книге А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города».

Желательно также, чтобы библиотека 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.

Мы считаем полезным сразу познакомить ребенка с разными вариантами адаптации одной и той же книги. Вот почему 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 (лепные фигурки, рисунки, макеты, маски, костюмы героев и т.п.). Здесь должны быть все варианты шрифтового оформления книг: брайлевские книжки и книжки, написанные крупными буквами. Здесь может быть все, что необходимо, если вдруг захотелось поиграть или инсценировать текст.

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

В библиотеке обязательно должен быть игровой уголок. Но от обычного игрового уголка его отличает то, что дети не просто играют с куклами, мягкими игрушками, а имеют возможность поиграть с фигурками персонажей любимых произведений. Это может быть классика. А могут быть и выдуманные самими детьми персонажи, а затем выполненные в виде кукол. Может быть и наоборот — дети играют с игрушкой, а потом эта игрушка становится героем выдуманного кем-то из детей или учителей произведения. Здесь придумываются экспериментальные сказки.

Итак, мы подробно рассмотрели программно-методическое обеспечение специальных занятий по целенаправленному формированию читательской деятельности ребенка в соответствии с усложнением предлагаемого для чтения материала, представили подход к организации выбора книг для самостоятельного чтения детей. Очевидно, что секрет успеха кроется только в сочетании системы занятий по чтению, где целенаправленно формируется читательская деятельность

каждого ребенка, 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. На рис. 6 представлена схема этого подхода.

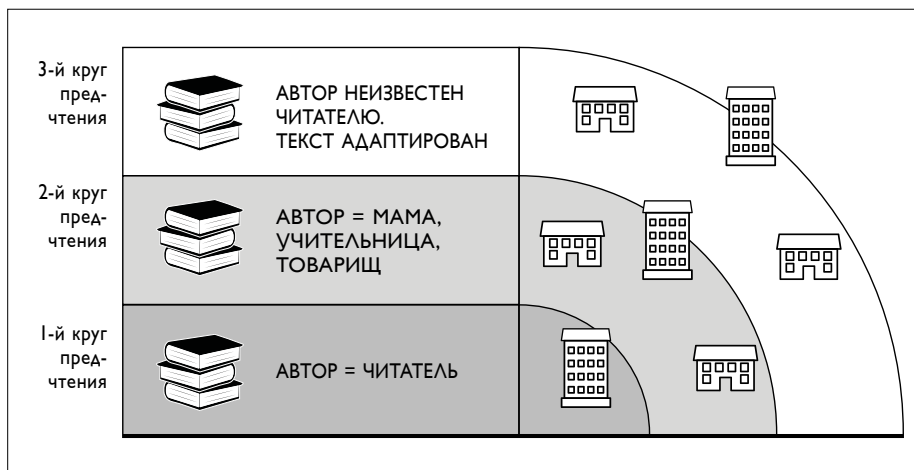


Рис. 6. Три круга предчтения

На рис. 6 представлены три круга предчтения, за которыми открывается пространство оригинальной детской литературы, обозначены модули курса специальных занятий по формированию читательской деятельности, на которых происходит необходимая подготовка к пониманию текстов нового типа (большие домики), уроки по другим предметам школьной программы, на которых на материале освоенных типов текстов решаются задачи развития речи, расширения представлений об окружающем мире и т. д. (маленькие домики).

Сочетание специальных уроков чтения, чтения по собственному выбору и уроков по развитию речи детей описываются правилами, которые уже упоминались в основных положениях подхода. Но здесь уместно их повторить.

- 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 отработанном лексико-грамматическом материале.
- Как только ребенком будут освоены необходимые для понимания текстов нового типа приемы умственной деятельности, следует 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 проявит 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.

Проведенные исследования доказывают, что, когда такое сочетание достигается, учителя и родители сразу видят значительный эффект как в общем, так и в читательском развитии ребенка.

Далее представим пример реализации и развития этого подхода в работе с детьми со сложной структурой нарушений.

## 2.7. Пример реализации подхода в группе детей со сложной структурой нарушений<sup>47</sup>

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»<sup>48</sup>. 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. Она предусматривает решение целого ряда конкретно-методических задач с помощью специально разработанных методических приемов.

В ходе опытно-экспериментальной работы нам предстояло уточнить организационно-методические условия решения поставленных программой задач и конкретизировать методические подходы применительно к обучению данной группы учащихся.

Учитывая сложность программы и достаточно низкий стартовый уровень развития детей, особое внимание предполагалось уделить реализации задач, связанных с созданием и чтением книг, авторами которых были сами дети.

Несмотря на то, что создание авторских детских книг в последние годы широко используется в детском доме для слепоглухих детей, многие аспекты этой интересной и полезной деятельности 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

<sup>47</sup> Представлен отчет об опытно-экспериментальной работе, выполненной под нашим руководством педагогом Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухонемых Е. В. Пташник.

<sup>48</sup> См. приложение 2.

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 программе.

В отчете представлены материалы, относящиеся к периоду обучения с сентября 1995 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 предчтения; от чтения книг, героем, автором и читателем которых является сам ребенок, — к чтению книг, авторы которых — знакомые читателю люди, и началу освоения второго круга предчтения.

### Состав группы

Люба М., 9 лет

*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 четвертой степени.

*Неврологический статус:* микроцефалия.

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

Обучение в детском доме для слепоглухих началось, когда девочке было 7 лет. До этого она обучалась в школе для глухих детей, постоянно, по словам педагогов, испытывая трудности в усвоении программы.

Наиль Г., 8 лет

*Состояние зрения:* частичная атрофия дисков зрительных нервов, миопия слабой степени, ограниченная подвижность глазных яблок. Острота зрения: правый глаз — 0,9, левый глаз — 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 слепозрячих детей поступил из дома в возрасте 6,5 лет.

А л е ш а В., 11 лет

*Состояние зрения:* норма. Острота зрения: правый глаз — 1, левый глаз — 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 слепозрячих детей поступил из дома в возрасте 10 лет.

Рассмотрим подробнее стартовый уровень развития коммуникативной деятельности, словесной речи и чтения детей.

Л ю б а

Основная форма общения — жестово-дактильная.

Инициативная речь в жестовой и дактильно-жестовой 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 трех 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 коммуникации 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 педагога высказывается в дактильной форме и письменно с опорой на таблички, 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.	Вот дом.	Вот бассейн.
Люба пишет.	Мама тут.	Люба плавает.
Люба читает книгу.	Папа тут.	Наиль плавает.
Люба рисует дом.	Дима тут.	Алеша плавает.
	Люба тут.	Хорошо.

Н а и л ь

Мальчик очень общительный и эмоциональный. В контакт входит легко и быстро. Охотно общается как с детьми, так и со 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 формах 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 требуются помощь взрослого и таблички.

Инициативная речь в письменной форме представляет собой 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.	Вот стол.	Это дом.
Наиль сидит, читает, пишет.	Вот стул. Наиль сидит.	Это машина. Папа едет.
Наиль ест хлеб.	Наиль читает.	Мама дома.
Наиль пьет чай.	Наиль пишет.	Юля дома. Наиль учится.

#### А л е ш а

Мальчик общительный. 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 формах 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 тания 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 словаря 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.	Вот дом	Машина едет.
Алеша сидит.	Вова тут.	Мама там.
Алеша читает.	Рома тут	Папа там.
Алеша играет.	Таня тут.	Баба там.
Машина едет.	Машина стоит.	

## Ход работы

### Первый этап (сентябрь — декабрь 1995 года)

На данном этапе решались следующие задачи:

- определить «смысловый 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 формах, 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 близкому человеку или

возможность соревноваться 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 других людей к рисункам и текстам ребенка;
- как можно оперативнее превращать рисунки и тексты с рассказами детей о ближайшем и отдаленном прошлом в книгу, которой ребенок мог бы гордиться и которую мог бы хранить.

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

### *Второй этап (декабрь 1995 — май 1996 года)*

Второй этап работы 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 авторских книг. Этому способствовали те приемы работы, которые мы называли, рассказывая о первом этапе, и продолжали использовать при создании первого круга чтения.

В этот период были созданы книги: «Семья Наилья», «Семья Алеша», «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 Наилья».

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 Наилью сделать книгу по фотографиям,

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 Алеша».

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.

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 у себя в парте, взять домой на каникулы. Тема, сюжет, событие, о котором будет идти речь на конкретном уроке, как правило, выбирались самим ребенком.

Для укрепления авторской позиции использовалась беседа в жестово-дактильной форме по ходу рисунка, написания текста и его чтения.



Для дифференциации позиций автора и читателя использовалась игра «Автор — Герой — Читатель». Но в основном это были 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, останавливаясь около парты Любы, просили дать 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 формах, 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 детьми 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 будут ли они 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, благодаря чему получилась книга «Что Люба делает в школе?».

### *Третий этап (сентябрь 1996 — февраль 1997 года)*

Работа по созданию и совершенствованию авторских книг продолжалась. Но 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.

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 относятся создание следующих книг: «Домашние животные и птицы», «Люба в лагере», «Летние каникулы», «День рождения», «Дом Наилья», «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 года)*

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, будут ли они 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, увереннее стали рисовать людей и их действия);
- направлением усилий педагогов, работающих с детьми, на организацию сотрудничества читателей с автором текстов.

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».

Здесь отметим, что в начале урока детям предлагались вопросы в дактильной или письменной форме:

«Где книги Любы (Наиля, Алеша)?»

«Кто хочет быть автором?»

«Кто будет автором 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 читателем?»

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

Чтение текстов Алеша сопровождает жестами, показывает людей и предметы на фотографии. Наиль и Люба одобряют его показ жестом «верно». После чтения первых страниц книги учитель (в позиции читателя) обращается к авторам — Любе и Наиле — с вопросом, ответа на который нет в тексте. Тем самым учитель дает образец вопроса, содержание которого относится к контексту.

После чтения следующих страниц текста часть вопросов учитель задает авторам сам, часть задает Алеше, побуждая его обратиться с этим же вопросом к авторам (прием переадресации — см. Программу, раздел 2, прием 1).

Учитель — Алеше:

— Что делает мама?

При ответе «Не знаю» учитель советует:

— Спроси у Любы.

— Спроси у Наиля.

Алеша обращается с вопросами на табличках к Наиле 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 к авторам текста, считают, у кого вопросов больше.

Задать вопросы и ответить на них помогает макет квартиры Наиля (прием авторской постановки с использованием макета, см. Программу, раздел 2, прием 3). Алеша воспроизводит в наглядном плане обстановку, описанную в тексте, по указанию 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 не только создавались новые книги, но и появлялись новые тексты в «старых» книгах или расширялись «старые» тексты.

Например, 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. Педагог сказал, 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 Наилья» 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, но и:

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

– позволяют поупражняться в умении отражать личный опыт как в рисунке, так и в письменной форме;

– позволяют 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 автором сегодня?»

«Где книги Любы (Наилья, Алеши)?»

«Кто писал книгу?»

«Кто автор?»

«Кто рисовал книгу?»

«Кто художник?»

«Как называется книга?»

Понимание поручений: «Спроси у Наилья (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 Наилья», «Бассейн», новые тексты в книгах «Наиль дома», «Люба в школе», «Люба дома», «Поездка в Москву».

На рисунках детей появились первый и второй план, они стали увереннее рисовать детей, охотнее писать тексты. Впервые возникло желание сделать рисунок около фотографии, причем более полно передающий

содержание события. Интересно, что чтение книги иногда заканчивается рассказом об аналогичных событиях из собственной жизни. Такие рассказы и желание детей их написать 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 отмечали 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, она 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 мы обычно 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 в дневнике стала основой для рассказа в книге.

### Основные достижения учащихся

Наиль 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 событиях, имеющих к нему непосредственное отношение (покупка торта, машинки, игра на видео). Стимулом для рассказа мальчика являются фотографии, которые сделали папа Наилья, мама или сестра. Помощь оказывает та ситуация, которую создает учитель посредством макета дома.

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

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

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

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).

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 описанных в книге событий. Самостоятельно вопросы практически не задает.

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

Люба 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 наиболее часто воспроизводятся в рисунках и текстах Любы:

- события и ситуации из жизни дома (действия мамы, брата, бабушки; улица, дом). Девочка более двух 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.

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 (с помощью учителя 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.

Умеет замечать неполноту авторского текста, его недостаточность для воспроизведения полной картины описанных в тексте событий.

Умение задавать автору вопросы с целью уточнить контекст находится в стадии формирования и требует дальнейшей работы.

Алеша 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 на табличках. 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);

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

Проявляет инициативу при создании книг, планирует размещение страниц.

Сюжет, который становится содержанием книги, Алеша выбирает сознательно.

С одинаковым желанием выступает в роли автора и читателя.

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 (с помощью учителя обращается к автору текста с вопросами как при их переадресации, так и при их самостоятельной постановке).

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

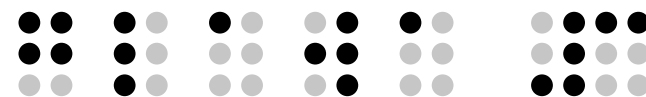
Умеет замечать неполноту авторского текста, его недостаточность для воспроизведения полной картины описанных в тексте событий.

Умение задавать автору вопросы с целью уточнить контекст, на наш взгляд, только начало формироваться и требует продолжения работы.

Итак, в ходе проведенной опытно-экспериментальной работы было получено убедительное подтверждение возможности применения «Программы целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха»<sup>49</sup> при обучении детей со сложной структурой нарушений. С детьми были пройдены два самых сложных и ответственных раздела программы, отвечающие за переход от ситуативной к контекстной речи. Несмотря на достаточно низкий стартовый уровень речевого и познавательного развития, дети за два учебных года перешли от чтения книг, описывающих события, героями и авторами которых были они сами (первый круг предчтения), к чтению книг, авторами которых были хорошо им знакомые люди (второй круг предчтения). Они научились уверенно дифференцировать позиции автора текста и читателя, приобрели установку на восприятие в тексте содержания, выходящего за рамки своего личного опыта, освоили приемы построения максимально полной картины описанных в тексте событий в сотрудничестве и под контролем его автора.

При этом было показано, что при работе с детьми со сложной структурой нарушений, значительно отстающими в речевом и познавательном развитии, особое внимание должно быть уделено этапу проработки и словесного опосредования их личного опыта. Личный опыт каждого ребенка должен рассматриваться как предмет изучения так долго, как этого потребует развитие познавательных интересов ребенка, развитие его речи, формирование коммуникативных и познавательных компонентов читательской деятельности.

Данная работа показала возможность и эффективность амплификации этого этапа развития ребенка посредством создания 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.



## ГЛАВА 3

### ОТ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ К ПОНИМАНИЮ ОБЩИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ И ПРИЧИН ЕГО НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

<sup>49</sup> См. приложение 2.

### 3.1. Психологическая реконструкция содержания ранних этапов читательского онтогенеза

#### Замысел и теоретические основания исследования

Сквозь призму того, что мы поняли о читательском развитии при изучении детей, относящихся к самой сложной группе потенциальных читателей, попробуем уточнить и дополнить теоретические представления о самых ранних этапах, логике читательского развития детей без выраженных сенсорных нарушений. И прежде всего ответить на вопросы, которые рано или поздно встают при рассмотрении любой линии развития, а именно: какое событие в развитии можно рассматривать как старт, как «точку генетического нуля» для этой линии развития и на каком этапе это событие происходит в дошкольном или школьном возрасте.

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 точке 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 с этой точки зрения — 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 начинает утверждаться вторая точка зрения.

Это проявляется 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)<sup>50</sup>. 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)<sup>51</sup>.

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

Как отмечалось, к решению задачи определения содержания самых ранних этапов читательского онтогенеза нас стимулировало обнаружение трудностей в прохождении этих этапов слепоглохими детьми.

Теоретическая работа осуществлялась в ходе исследования, описанного в предыдущих главах этой книги. Там мы познакомили читателей с метафорой «колесо чтения» как моделью базовой структуры читательской деятельности, писали об условиях формирования

<sup>50</sup> Anne Haas Dyson. Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space // Journal of Early Childhood Literacy. 2001. Vol. 1, № 1. P. 9–39.

<sup>51</sup> См.: Jones R. Emerging Patterns of Literacy: a multidisciplinary perspective. London and New York: Routledge, 1996; Luran Leslie, Linda Allen (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project // Reading Research Quarterly. 1999. Vol. 4. № 4, P. 404–424.

в онтогенезе главной читательской способности — способности превращать содержание текста в содержание личного опыта читателя и об условиях ее формирования у детей на дошкольном этапе приобщения к чтению. В последующие годы мы не раз возвращались к вопросам теории читательского развития, продолжили работу по построению структурно-функциональной модели развитой читательской деятельности, по реконструкции этапов ее образования в онтогенезе.

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 и др.)<sup>52</sup>.

Эти представления, характеризующие культурное назначение чтения, позволяют предположить наличие некоей развивающейся в онтогенезе психологической системы<sup>53</sup>, все компоненты которой подчинены ее главной функции.

Для обозначения психологической функциональной системы, ответственной за реализацию культурного назначения чтения, мы использовали термин «читательская компетентность» в том понимании, которое рассматривается в работе И. А. Зимней<sup>54</sup>.

Развитие читательской компетентности осмысливается нами как становление в онтогенезе особой психологической функциональной системы, отвечающей за превращение содержания текста в содержание личного опыта читателя, и рассматривается как генеральная линия читательского и одна из важнейших линий культурного развития ребенка. Попробуем представить ее графически.

<sup>52</sup> См. приложение 4.

<sup>53</sup> 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.

<sup>54</sup> Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42. Под компетентностью, опираясь на подход И. А. Зимней, 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.

### От метафоры «колесо чтения» к модели развития читательской компетентности в традиционных условиях воспитания

Представим базовую структуру читательской компетентности с помощью уже использовавшейся нами метафоры «колесо чтения».

На графической модели, построенной на основе этой метафоры (рис. 7), 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» определяется нами как «ядро» читательской компетентности.

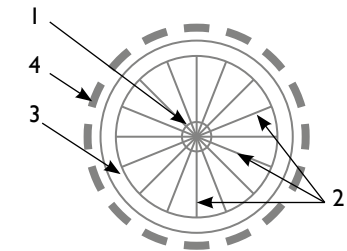


Рис. 7. Структура читательской компетентности

«Ядро» читательской компетентности у нормативно развивающегося ребенка образуется в младшем дошкольном возрасте на этапе перехода от ситуативной к контекстной речи. По сути, именно тогда происходит запуск процесса развития читательской компетентности. До этого, на этапе развития ситуативной речи в раннем возрасте, лишь складываются предпосылки для этого важнейшего события: накапливается и словесно опосредуется личный опыт ребенка, формируется лексико-грамматический строй словесной речи, начинают формироваться другие важные для развития читательской компетентности высшие психические функции (восприятие, внимание, память и др.). После своего образования механизм превращения содержания текста в содержание личного опыта ребенка-слушателя развивается в течение всего дошкольного периода в совместно-разделенной со взрослым деятельности, реализующей культурную традицию чтения вслух и рассказывания произведений детских жанров еще не читающим детям. В ходе этого процесса постепенно закладывается фундамент таких важных составляющих будущего самостоятельного чтения, как содействие и сопереживание герою, диалог с автором, продуктивное решение разнообразных проблемных текстовых ситуаций (читательских задач), закладывается фундамент для развития жанрового сознания и др. Образование базовой структуры читательской компетентности

завершается в младшем школьном возрасте по окончании периода автоматизации навыка чтения. Далее в период школьного обучения эта структура будет совершенствоваться в соответствии с задачами учебного и самостоятельного чтения.

Основные этапы образования и развития базовой структуры читательской компетентности представлены на рис. 8.

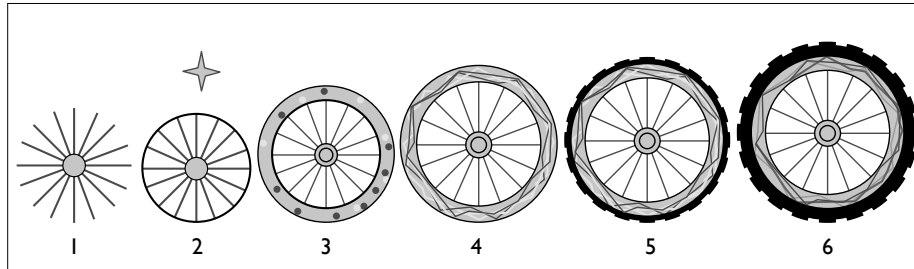


Рис. 8. Этапы развития читательской компетентности:

1 — образование предпосылок; 2 — образование «ядра»; 3–4 — качественные преобразования «ядра» — появление жанрового сознания и способности к решению типичных читательских задач; 5 — овладение навыком чтения и образование базовой структуры; 6 — развитие базовой структуры в соответствии с задачами учебного и самостоятельного чтения

Отметим, что события 1–4 читательского развития традиционно развивающегося ребенка происходят именно в дошкольном детстве.

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

Покажем, как эта модель становится «инструментом» для теоретического анализа проблем и особенностей образования «ядра» читательской компетентности в нетрадиционных условиях воспитания и формирования на этой основе типологии читательского развития.

### Развитие «ядра» читательской компетентности в нетрадиционных условиях воспитания

Под нетрадиционными условиями воспитания в контексте данной работы мы понимаем два типа ситуаций. К первому типу можно отнести ситуации, при которых нарушается традиционная последовательность процесса образования базовой структуры читательской компетентности. Ко второму типу мы относим ситуации, когда

использование культурных традиций чтения вслух и рассказывания еще не читающим детям ограничено или недоступно.

О ситуациях первого типа можно говорить, например, тогда, когда овладение технической стороной чтения опережает освоение содержательной. Такие ситуации могут складываться в разные возрастные периоды при обучении грамоте ребенка, находящегося на этапе освоения ситуативной речи. Так происходит при обучении технике чтения 2-летних глухих детей, когда чтение становится важнейшим инструментом освоения ими словесной речи<sup>55</sup>. Аналогичные ситуации складываются, как было показано выше, при обучении чтению слепозрячих детей школьного возраста. В последние годы все более распространенной становится практика обучения чтению нормально развивающихся детей раннего возраста<sup>56</sup>. Общим признаком всех таких ситуаций является то, что «оболочка» базовой структуры читательской компетентности появляется еще до образования ее «ядра». При этом даже в тех случаях, когда речь идет о нормально развивающемся ребенке, возникают риски его выпадения из обеспечиваемых традицией условий формирования «ядра» читательской компетентности. Особенно возрастают эти риски, когда речь идет о детях с отклонениями в развитии. При неблагоприятном развитии ситуации, как мы видели на примере обучения слепозрячих детей, весьма вероятным становится несформированность «ядра» читательской компетентности у ребенка, владеющего техникой чтения. Таким образом, при определенных условиях ситуации первого типа трансформируются в ситуации второго типа.

Ситуации второго типа, когда использование культурных традиций чтения вслух и рассказывания еще не читающим детям ограничено или недоступно, часто складываются даже в дошкольном воспитании нормативно развивающегося ребенка. Это происходит и тогда, когда взрослые просто не владеют традициями, и тогда, когда взрослые, достаточно знакомые с дошкольными традициями приобщения к чтению, по определенным причинам сознательно отказываются от их использования.

В контексте нашего исследования особого внимания заслуживают ситуации, которые возникают, если взрослые, следуя традиции, используют их по отношению к ребенку без должного внимания к особенностям его читательского (слушательского) развития.

Несмотря на различия перечисленных ситуаций, во всех случаях оказавшиеся в них дети выпадают из предусмотренных культурой

<sup>55</sup> Корсунская Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. 1975. № 6. С. 64–71; Корсунская Б.Л. Методическое руководство к книге «Читаю сам»: первый и второй год обучения. М. 1980.

<sup>56</sup> Доман Г., Доман Д. Как научить ребенка читать. СПб., 1996; Фриман Дж. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет. М., 1995.



традиций формирования «ядра» читательской компетентности, что говорит о рисках «социальных вывихов», на которые указывал Л. С. Выготский, рассматривая психологическую природу нарушений в развитии у детей<sup>57</sup>. Вероятность таких «социальных вывихов» достаточно велика при воспитании детей с нарушениями слуха, речи, интеллекта и даже зрения, а также у детей с комбинированными нарушениями, как было показано при анализе условий обучения чтению слепоглухих детей.

Вероятность «социального вывиха» определяет и высокую вероятность нарушений процесса формирования «ядра» читательской компетентности у названных групп детей. При этом степень и характер нарушений «ядра» читательской компетентности могут быть различны в зависимости от того, на каком этапе его развития произошел сбой и какие компоненты его структуры оказались наиболее уязвимыми.

<sup>57</sup> Выготский Л. С. Проблемы дефектологии М., 1995.

## 3.2. Типология нарушений читательского развития у детей, овладевших грамотой, и примеры ее использования

Теоретический анализ и опыт изучения и обучения детей с различными нарушениями в развитии позволяют выделить по крайней мере четыре диагностически значимые проблемные ситуации и соответственно четыре варианта нарушений в развитии ядра читательской компетентности.

*Вариант 1.* Нарушения в развитии читательской компетентности обусловлены сбоем на этапе развития ситуативной речи, в результате у ребенка не сформированы предпосылки для развития читательской компетентности (недостаточный уровень развития высших психических функций и представлений об окружающей действительности).

*Вариант 2.* Этап развития ситуативной речи ребенком прожит, но не сложился механизм превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта, т. е. не образовано «ядро» читательской компетентности.

*Вариант 3.* Механизм превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта образован, но недостаточно освоены приемы решения типичных читательских задач.

*Вариант 4.* Механизм превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта образован, но не сложилась базовая структура жанрового сознания.

Такие варианты нарушений могут быть обнаружены и у младших школьников, успешно овладевших грамотой (рис. 9, на с. 112).

Используя предложенную типологию, мы смогли по-новому осмыслить причины, варианты и феномены нарушений чтения у самых разных детей.

Отметим, что дети, испытывающие стойкие трудности в чтении, — неоднородная группа, которая включает детей с очень разными сочетаниями нарушений общего и читательского развития. На практике преобладает подход, при котором взрослые, родители и педагоги ориентируются на видимые проблемы чтения. Принимаются во внимание недостатки технической стороны чтения, трудности в понимании, степень мотивированности читательской деятельности и др. Соответственно, усилия взрослых направляются на устранение видимых недостатков детского чтения: тренируются правильность, выразительность и скорость чтения; больше внимания уделяется разъяснению

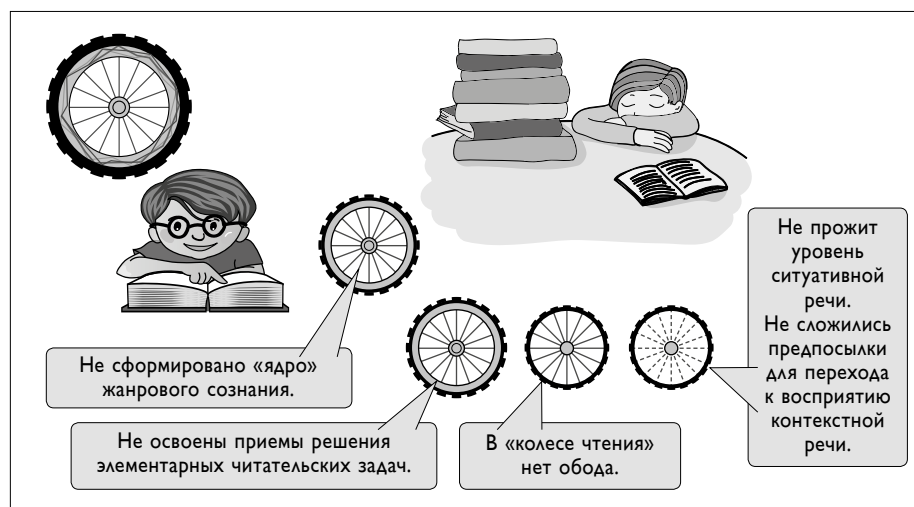


Рис. 9. Варианты нарушений читательского развития у младших школьников, овладевших грамотой

трудных для понимания фрагментов текста, непонятных слов и сложных выражений; тренируются приемы понимания, проводятся беседы о пользе чтения или запускаются механизмы дополнительных поощрений за прочитанную книгу, за хорошую оценку по чтению. Если взрослые видят причины нарушений чтения в недостатках развития высших психических функций ребенка, добавляются тренировки памяти, внимания, речи, мышления и воображения.

В тех случаях, когда речь идет о детях с конкретными нарушениями навыка чтения или его нейропсихологического обеспечения, такой подход может принести положительные результаты, но он оказывается абсолютно неэффективен, когда речь идет о трудностях в понимании прочитанного у формально грамотных детей, поскольку причины таких трудностей могут быть совершенно разными.

Покажем это на примере анализа феномена бездумного чтения у младших школьников.

### Бездумное чтение у детей

Бездумное чтение — достаточно распространенная, но мало изученная особенность читательского поведения младших школьников, которая проявляется в поверхностном, фрагментарном, непродуктивном и незаинтересованном чтении — чтении по принципу «что поймется»<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Подробнее см.: Гончарова Е.Л. Варианты бездумного чтения у младших школьников: выявление и пути помощи // Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Человек читающий: Homo legens — 4: сб. статей. М., 2011. С. 188–204.

Бездумное чтение начинающего читателя при этом будет качественно отличаться от бездумного чтения читателя квалифицированного.

Квалифицированный читатель обладает целым арсеналом способов и приемов решения разнообразных читательских задач, многие из которых он может решать автоматически в уме по ходу чтения. Вот почему в ряде случаев он может позволить себе находиться в режиме бездумного чтения, то есть «скользить по поверхности текста», читать по принципу «что поймется». Но как только появляется сигнал о недостаточном понимании — он переходит в «режим» вдумчивого чтения. Как правило, переключение с бездумного на вдумчивое чтение происходит в связи с возрастанием сложности текста, когда для понимания смысла той или иной описываемой в тексте ситуации требуется выявление новых читательских задач или применение еще неавтоматизированных приемов читательской работы. Разобравшись в сложной ситуации, читатель может опять перейти в режим чтения по принципу «что поймется». Совмещение разных режимов в читательской работе обеспечивает минимализацию затрат при достаточной продуктивности чтения, его эффективность и экономичность. Иногда даже у опытных читателей происходят сбои в работе механизма переключения из одного режима чтения в другие, соответствующие типу текста и уровню его сложности. Однако взрослый человек, имеющий богатый опыт продуктивного чтения, пусть не сразу, но заметит этот сбой и попытается его преодолеть: отдохнуть или изменить свое отношение к читаемому. Тогда вновь возвращается установка на понимание и восстанавливается эффективное взаимодействие разных режимов чтения: чтения по принципу «что поймется» и вдумчивого чтения.

Таким образом, бездумное чтение взрослого квалифицированного читателя — это только один из целого ряда освоенных режимов читательской работы, который используется в определенных условиях при автоматическом контроле за продуктивностью понимания.

Бездумное чтение начинающего читателя, у которого опыт самостоятельного чтения очень невелик, имеет иную психологическую природу. Такой ребенок будет читать по принципу «что поймется» все предлагаемые тексты, независимо от уровня их сложности и степени понимания, которые он просто не умеет еще оценить самостоятельно.

В этом случае доступными пониманию будут тексты уже освоенных типов, то есть именно те тексты, на которых эта привычка и успела сформироваться. Понимание более сложных текстов, скорее всего, окажется недостаточно продуктивным. Тогда привычка к чтению по принципу «что поймется» закономерно перерастет в привычку к чтению без понимания. При этом риск появления бездумного чтения возникает всякий раз, когда усложнение предлагаемого

для чтения материала или условий его предъявления предполагает серьезные изменения в структуре читательской компетентности ребенка. И именно в тех случаях, когда взрослые форсируют такие переходы, не контролируя достижения в развитии читательской компетентности ребенка, стратегии читательской деятельности, освоенные и автоматизированные на ранних этапах развития читательской компетентности, могут актуализироваться как различные варианты бездумного чтения. Чем раньше это происходит, тем более грубым может оказаться несоответствие между требованиями, которые предъявляются взрослыми к чтению, и реальным уровнем развития читательской компетентности ребенка.

### **Бездумное чтение ребенка, «задержавшегося» на этапе овладения ситуативной речью**

«Читательский портрет» ребенка, находящегося на этапе овладения ситуативной речью, может быть очень разным в зависимости от того, идет ли речь о начале этого этапа или о его конечной стадии. Однако общей чертой будет то, что ребенок, находящийся на этом этапе развития, самостоятельно более или менее способен понять рассказ только о ситуации, непосредственным участником или свидетелем которой он был.

Вначале, когда запас представлений ребенка об окружающей действительности еще очень беден, а его высшие психические функции недостаточно развиты, восприятие им такого рассказа сводится к пониманию отдельных знакомых слов и выражений. При успешном прохождении этапа овладения ситуативной речью к его концу ребенок уже достаточно хорошо понимает обращенную к нему речь с опорой на конкретную ситуацию или воспоминание о ней. Механизм понимания в этом случае очень прост: слово, фраза из обращенной к нему речи как бы «запускают» воспоминание о знакомом событии. Восприятие истории превращается в ее повторное переживание.

Полнота восприятия, его яркость и эмоциональность в этом случае обеспечиваются образами восприятия или памяти о собственных действиях и впечатлениях. Однако установки на понимание содержания, выходящего за рамки личного опыта, у него еще нет. На этом этапе понимание по принципу «что поймется» (услышал и вспомнил) вполне естественно. Опасность состоит в том, что такая установка может распространиться на понимание речи, описывающей содержание, выходящее за рамки личного опыта ребенка, то есть на контекстную речь. Подобные примеры мы приводили в первой части, рассматривая затруднения в понимании прочитанного у слепозорухих учащихся.

В норме переход к восприятию контекстной речи обычно происходит на рубеже раннего и младшего дошкольных возрастов. Однако

некоторые дети (и в частности, дети с различными нарушениями в развитии) могут оказаться неготовыми к этому переходу. Если взрослые начинают рассказывать или читать такому ребенку построенные на контекстной речи литературные или фольклорные произведения, ориентируясь не на его реальные возможности, а на то, что принято читать в данном возрасте, то такое неоправданное форсирование событий может привести к существенному искажению в его читательском развитии. Слушая взрослых, он на самом деле переживает события своей жизни, а все то, что противоречит его опыту, просто игнорирует. При этом появляются характерные недостатки в понимании текстов (фрагментарность, искажения, дополнения, замены), и постепенно формируются стереотипы бездумного восприятия текста, которые актуализируются и закрепляются вторично, когда ребенок начинает читать самостоятельно.

Недостатки в понимании контекстной речи, как правило, достаточно быстро обнаруживаются, чуть позднее взрослые также обращают внимание и на привычку к бездумному чтению. А вот распознать грубые нарушения читательского развития ребенка бывает нелегко, особенно если речь идет о ребенке с нарушениями в развитии, у которого они часто маскируются бедностью словаря и ограниченностью представлений об окружающей действительности.

Это самый сложный для коррекционной работы вариант бездумного чтения у младших школьников. Ребенок читает бездумно не потому, что внешние условия мешают ему реализовать его установку на превращение содержания текста в содержание личного опыта, а по причине того, что ни такой установки, ни умений для ее реализации у него еще просто нет. Текст не воспринимается им как отражение чьего-то другого мира, со своими законами, событиями, отношениями. Соответственно, здесь не может быть ни установки на извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, ни механизма, который бы обеспечивал такое извлечение.

В этой ситуации от взрослых требуется вернуться вместе с ребенком на этап овладения ситуативной речью и обеспечить сначала полноценное проживание этого этапа, а впоследствии и осуществление перехода от ситуативной речи к контекстной. То есть необходимо сформировать механизм, обеспечивающий извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, в ситуациях непосредственного общения с автором описанных в тексте событий. Методические приемы и направления такой работы подробно разработаны применительно к обучению детей с нарушениями зрения и слуха и представлены в предыдущей главе этой книги.

Привычка к бездумному чтению может сформироваться в дошкольном возрасте и на следующем этапе развития читательской компетентности, то есть после того, как переход к восприятию контекстной

речи у ребенка состоялся. Здесь необходимо различать два варианта развития событий и, соответственно, два варианта феномена бездумного чтения:

- а) бездумное чтение ребенка, у которого школа восприятия детской литературы на слух была пройдена не полностью;
- б) бездумное чтение школьника, успешно прошедшего школу восприятия детской литературы на слух.

### **Бездумное чтение ребенка, у которого школа восприятия детской литературы на слух была пройдена не полностью**

В условиях общения с близкими людьми такой ребенок способен представить себе события, участником которых он не был. Например, он может выслушать и понять историю о том, как бабушка ходила в магазин, пока он был в детском саду, или о том, что случилось у мамы на работе. Такой ребенок уже способен воспринимать на слух по ходу чтения произведения детской литературы, которые не требуют от него сложной работы по восстановлению контекста описанной в тексте ситуации. В тех же случаях, когда такая работа необходима, ему на помощь приходит взрослый, который и помогает ее совершить своими вопросами, дополнениями, эмоциональными реакциями и комментариями<sup>59</sup>.

Описывая уровень читательского (слушательского) развития такого ребенка, мы можем сказать, что «ядро» читательской компетентности у него сформировано, однако арсенал возможностей для решения задач на понимание связной контекстной речи еще очень ограничен. К тому же уже освоенные приемы недостаточно автоматизированы.

Так же, как и в предыдущем случае, бездумное чтение здесь появляется как реакция на несоответствие требований к читательской деятельности ребенка его реальным возможностям, но речь идет не об отсутствии установки на решение задачи на вычленение содержания, выходящего за рамки личного опыта, а, скорее, о недостаточном обеспечении этой установки.

В зависимости от уровня развития читательской компетентности эта недостаточность может проявляться по-разному. Ребенок может просто «не видеть» задач, которые в неявной форме предъявляет текст. Но возможны и ситуации, когда ребенок самостоятельно способен обнаружить, выявить ту или иную задачу, но решать ее не умеет еще даже с помощью взрослого. Возможно, ребенок еще не умеет решать задачу в уме по ходу чтения, но в плане рассуждения или с помощью вспомогательных средств уже способен успешно с ней справиться.

<sup>59</sup> См.: Славина Л. С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 23–30; Jones R. Emerging Patterns of Literacy: a Multidisciplinary Perspective. London; New York, 1996.

Очевидно, что в условиях, провоцирующих ребенка к бездумному чтению, им будут решаться только те задачи, выявление и решение которых у него достаточно автоматизировано.

Преодоление данного варианта бездумного чтения у младших школьников не так сложно, как в предыдущем случае, поскольку речь идет о развитии и совершенствовании уже сформированных у ребенка установок и механизмов понимания связной контекстной речи. Здесь главную проблему представляет точная диагностика уровня сформированности способности ребенка к решению элементарных читательских задач<sup>60</sup>.

### **Бездумное чтение школьника, успешно прошедшего школу восприятия детской литературы на слух**

Представим себе ребенка, успешно прошедшего школу восприятия детской литературы на слух. Казалось бы, в этом случае понимание учебных текстов не должно стать проблемой — ведь в ходе совместного чтения этот ребенок понимал гораздо более сложные произведения, чем те, с которыми ему предстоит встретиться на этапе обучения грамоте.

Действительно, программные тексты в самом начале обучения очень просты для ребенка, которому читали перед школой волшебные сказки и повести. И если взрослые сосредотачивают все свои усилия на том, чтобы добиться от ребенка беглого и безошибочного прочтения, и лишают его совместного чтения, чтения для удовольствия и, следовательно, возможности знакомства с литературой, которая соответствует уровню его слушательского развития, то в скором времени интерес к чтению начинает угасать, размывается установка на понимание, на извлечение нового смысла. Чтение становится для ребенка только «обязательной частью домашнего задания», с которой надо побыстрее справиться, чтобы перейти к более увлекательным занятиям. Не удивительно, что по мере нарастания объема текстов для самостоятельного прочтения и при параллельном снижении интереса к чтению у ребенка складывается привычка к чтению без понимания.

Яркий пример подобной ситуации приводит Ш. А. Амонашвили в своей книге «Размышления о гуманной педагогике», указывая на то, к каким серьезным потерям в качестве и результатах читательской деятельности может привести прием многократного перечитывания одного и того же текста, к которому часто прибегают учителя и родители, стремясь добиться более высокого уровня развития техники чтения. «При усвоении навыка чтения способом многократного чтения, — пишет Ш. А. Амонашвили, — ребенок поневоле приучается к тому, что содержание текста нужно осознать при повторных чтениях,

<sup>60</sup> Подробно об этом см. 3.3.

и потому вовсе необязательно, чтобы сначала, при первом же чтении, стараться осмыслить прочитанное. Такая установка, если она со временем еще и закрепится в силу устойчивого опыта (это случается со многими детьми), будет мешать познавательному чтению ребенка, будет мешать полному, осознанному восприятию прочитанного без повторного возвращения к тексту»<sup>61</sup>.

К таким же последствиям могут привести и другие проявления повышенного внимания взрослых к овладению ребенком технической стороной чтения при заметном снижении контроля за пониманием прочитанного.

Бездумное чтение такого ребенка связано не с тем, что он не способен к пониманию текста как целостного авторского произведения, обогащающего его личный познавательный и смысловой опыт, а обусловлено тем фактом, что у него утрачена сама установка на такое понимание и, скорее всего, произошли серьезные нарушения на уровне мотивационной основы чтения и механизмов контроля за пониманием прочитанного. Ребенку можно вернуть «вкус к чтению», вновь сделать его осмысленной деятельностью и источником удовольствия, но только при условии, что взрослые признают свои педагогические просчеты и смогут кардинально пересмотреть ценностные установки и приоритеты в обучении чтению. Наиболее продуктивным в этой ситуации будет возвращение к совместному чтению как к форме семейного досуга. Желательно это делать на больших произведениях, тогда вполне оправданно будет перечитывание вслух отдельных фрагментов, размышления по тексту. Утраченную же способность к решению читательских задач можно восстановить, обсуждая короткие тексты со скрытым смыслом или специально подобранные текстовые логические задачи.

Итак, мы рассмотрели причины возникновения бездумного чтения у младших школьников, выделили разные его варианты и сопоставили пути и средства коррекционной работы применительно к каждому из них. Представим эти варианты графически (рис. 10).

Рассматривая варианты бездумного чтения у детей, мы убедились в том, что бездумное чтение — это сложное системное нарушение читательского развития, в котором интегрируются и проявляются проблемы, возникающие в развитии разных сторон читательской деятельности: в развитии ее мотивационной и ориентировочной основы; в развитии операций, способов и навыков, используемых при решении читательских задач; проблемы в формировании механизмов контроля за пониманием прочитанного.

Мы установили, что риск появления бездумного чтения возникает всякий раз, когда взрослые перестают ощущать «пульс» читательского

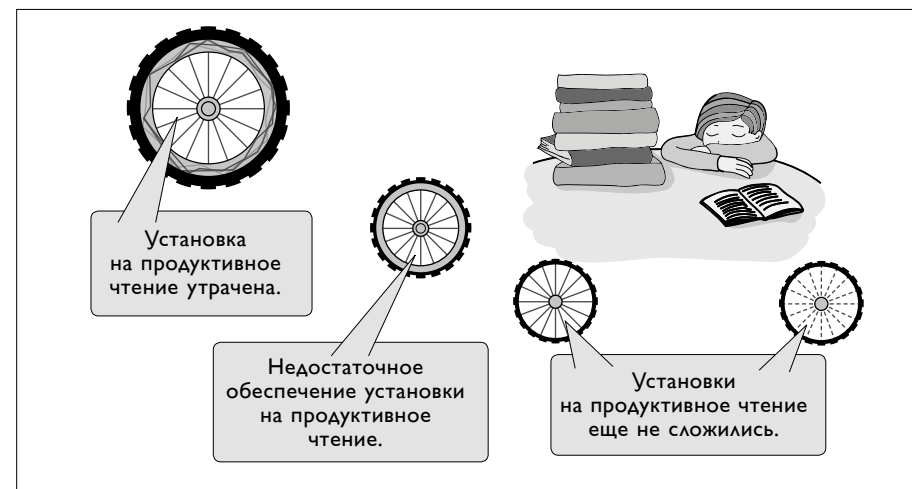


Рис. 10. Уровни развития читательской компетентности и варианты бездумного чтения

развития ребенка и пропускают его сбои. Чем раньше это происходит, тем более грубым может оказаться несоответствие между требованиями, которые предъявляются взрослыми к чтению, и реальным уровнем развития читательской компетентности ребенка.

В связи с этим на первый план выступает проблема оценки сформированности «ядра» читательской компетентности, и прежде всего таких его компонентов, как способность по ходу чтения представлять содержание, выходящее за рамки личного опыта ребенка, способность к решению элементарных читательских задач, способность ребенка строить свое читательское поведение в соответствии с логикой жанра, содействовать и сопереживать героям и т. п. О подходах к решению этой проблемы, разработанных на основе изучения чтения и читательского развития слепозрячих детей, расскажем в следующем разделе.

<sup>61</sup> Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. С. 288.

### 3.3. Новые диагностические процедуры

Традиционно для оценки качества понимания прочитанного использовались так называемые тексты со скрытым смыслом, которые позволяли получить ответы на вопросы, понял или не понял ребенок текст, понял его самостоятельно или с помощью взрослого; но мало говорили о том, какие именно механизмы понимания прочитанного нарушены. В настоящее время большое распространение в начальной школе получили тесты, сконструированные в логике западного диагностического инструментария PIRLS<sup>62</sup> и направленные на то, чтобы оценить, насколько ребенок может работать с фактической (т. е. прямо указанной в тексте), контекстной (требующей сопоставления различной информации в тексте и самостоятельного заполнения внутритекстовых «лакун») и концептуальной (требующей осмысления и оценки в связи с заданными критериями или личным опытом читателя) информацией.

При всех достоинствах методики PIRLS и ее отечественных аналогов очевидно, что она позволяет провести только первичную диагностику и выделить успешных и неуспешных учащихся, определить характер вопросов и заданий, которые вызывают трудности.

Однако PIRLS, подобные ей методики и традиционные методики оценки понимания текста, как правило, не позволяют применительно к «слабым» учащимся получить точный ответ о том, какие трудности в понимании прочитанного связаны с бедностью словаря, несформированностью грамматического строя речи, ограниченностью личного и читательского опыта, а какие обусловлены собственно недостатками его читательской деятельности или нарушениями в читательском развитии ребенка.

Поэтому одной из самых сложных методических проблем, которые возникают при оценке уровня развития «ядра» читательской компетентности детей с различными нарушениями в развитии, является проблема разграничения трудностей в понимании прочитанного, которые ребенок испытывает из-за бедности словаря, несформированности грамматического строя речи, ограниченности

<sup>62</sup> PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — международное исследование качества чтения и понимания текста.

опыта, с одной стороны, и из-за недостатков собственно читательской компетентности — с другой.

Для ее преодоления разработчикам методик диагностики уровня развития читательской компетентности у детей с нарушениями зрения, слуха, речи, задержкой психического развития необходимо найти согласованные ответы по крайней мере на три вопроса:

- Какие компоненты читательской компетентности являются предметом диагностического исследования?
- Как свести до минимума трудности в восприятии стимульного материала, обусловленные проблемами в развитии речи и представлений ребенка об окружающем мире?
- Как обеспечить дозированное и контролируемое наращивание требований к развитию выделенных компонентов читательской компетентности?

Отвечая на эти вопросы при изучении особенностей читательского развития детей с глубокими нарушениями зрения и слуха — и позднее, создавая компьютерную программу «Мир за твоим окном»<sup>63</sup>, мы разработали подход, в котором была реализована идея контролируемого усложнения «читательских задач» при минимизации трудностей в понимании прочитанного, обусловленных бедностью лексики, недостаточной сформированностью грамматического строя речи и ограниченностью представлений об окружающей действительности детей с особыми образовательными потребностями.

#### Основные положения подхода

Суть предлагаемого подхода можно уточнить с помощью указания на его основные отличия от традиционных методов исследования чтения детей с отклонениями в развитии, а именно:

- от изучения нарушений чтения предлагается перейти к оценке уровня читательского развития;
- от констатации того, понял или не понял ребенок диагностический текст, понял с чьей-либо помощью или самостоятельно, предлагается перейти к оценке уровня развития способности детей к решению выделенных читательских задач;

<sup>63</sup> См.: Гончарова Е.Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста (из компьютерной среды «Мир за твоим окном») / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. 1997. № 6. С. 34–42; Кукушкина О.И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: метод. пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном» / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.

- вместо традиционной схемы исследования: *один текст — много заданий* предлагается схема: *одно задание — много текстов*;
- вместо использования одного-двух оригинальных литературных текстов предлагается использовать специально разработанные «модельные» тексты, организованные в матрицы, содержащие тексты разного уровня сложности и варианты стимульного материала в пределах одного уровня сложности.

В контексте изучения ранних этапов читательского онтогенеза на первый план выступает проблема выделения разных типов самых элементарных читательских задач. Под элементарными читательскими задачами мы понимаем проблемные текстовые ситуации «новизны, неполноты, противоречивости», с которыми ребенок может столкнуться уже при чтении текстов с описанием простых предметных действий героев.

Выделение и систематизация всех типов элементарных читательских задач, несомненно, заслуживают специального исследования. В наших разработках была предпринята попытка выделить и смоделировать хотя бы некоторые из них на материале описаний таких простых и знакомых детям из личного опыта действий и ситуаций, как стирка, уборка, письмо, рисование, прогулка, переодевание и т. п.

Именно на этом материале были разработаны диагностические и учебные задания на восстановление результата действия по описанию последовательности его операций; задания на оценку целесообразности действий героя; задания на сопоставление действий героя с нормативным, привычным, знакомым; задания на идентификацию героя с тем или иным действующим лицом по полному или неполному описанию внешних признаков; идентификацию героя по описанию, включающему преобразование признаков; задания на определение временного контекста описанных в тексте событий; задания на определение цели действий героя и способа ее достижения в соответствии с жанром текста и данными о поведении героя в аналогичных ситуациях и др.

Приведем пример задания, моделирующего ситуацию, когда ребенку по ходу чтения требуется восстановить результат действия героя по описанным в тексте операциям, составляющим это действие.

*Ира пишет*

*Ира взяла ручку и написала букву Ш, потом Ира написала букву К, потом Ира подумала и написала букву О. Ира хотела написать еще, но увидела на тетради муху. Ира махнула рукой и прогнала муху. Ира прочитала все буквы вместе, подумала и написала еще две буквы — Л и А.*

### Вопросы:

Какое слово написала Ира?

Какое слово получилось?

Задание, моделирующее ситуацию, когда ребенку по ходу чтения требуется, сопоставив цель и результат действий героя, предугадать, как оценят их целесообразность другие персонажи истории, выглядит следующим образом.

*Оля помогает*

*Окно было грязное. Мама попросила Олю вымыть окно. Мама ушла на работу. Оля взяла таз. Оля налила в таз воду. Оля намочила тряпку. Оля вымыла дверь и пошла смотреть телевизор. Вечером пришла мама и сказала Оле...*

### Вопросы:

Рассказ не окончен, как ты думаешь, что сказала мама Оле?

Почему ты так думаешь?

Мама похвалила Олю? Почему?

Мама ругала Олю? Почему?

Предлагаемый подход предусматривает, что каждая методика должна обеспечивать стимульный материал для всех этапов диагностического исследования: введения ребенка в задачу, обеспечения стартового уровня освоения лексики и грамматики, выявления способности к инициативному решению задач данного типа, оценки готовности к решению задач данного типа по инструкции, определения доступного диапазона уровня сложности заданий и уровня необходимой помощи. Этапы и задачи диагностического исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. Этапы и задачи диагностического исследования

Этапы	Задачи этапов	Примечания
Пропедевтический	Введение в задачу. Обеспечение стартового уровня освоения лексики и грамматики	Если решение задач этапа не достигается, продолжение исследования целесообразно отложить
Основной	Выявление способности к инициативному решению задач данного класса	Инициативным считается решение задачи до предъявления ребенку инструкции или контрольного вопроса. Как инициативное засчитывается даже не очень точное решение
	Оценка степени и диапазона готовности к самостоятельному решению данного класса задач по заданию учителя	Определяется по количеству самостоятельно выполненных заданий разного уровня сложности
	Определение необходимого уровня помощи	

При этом на каждом этапе работы специалист, проводящий исследование, должен иметь возможность осуществить несколько проверок.

Реализация этих требований становится возможной благодаря тому, что выбранные для описания ситуации позволяют достаточно легко моделировать множество вариантов каждого задания, изменяя имена и количество действующих лиц, содержание и уровень сложности действий героев, несущественные признаки ситуации и т. п.

Выбранные модельные ситуации позволяют создавать матрицы текстов, содержащие тексты разного уровня сложности, а также варианты стимульного материала в пределах одного уровня сложности. Схема матрицы текстов приводится в табл. 2.

Таблица 2. Организация матрицы текстов для основного этапа исследования

Уровни сложности заданий	Варианты заданий в пределах одного уровня сложности				
Уровень 1	1.1	1.2	1.3	...	1.N
Уровень 2	2.1	2.2	2.3	...	2.N
Уровень 3	3.1	3.2	3.3	...	3.N
.....	...	...	...	...	...
Уровень N	N.1	N.2	N.3	...	N.N

Приведем пример матрицы текстов к заданию на оценку соответствия цели и результата действия.

### Уровень сложности 1

В а р и а н т 1. Как Нина помогала маме.

Окно было грязное. Мама попросила Нину вымыть окно. Мама ушла на работу. Нина взяла таз. Нина налила в таз воду. Нина намочила тряпку. Нина вымыла дверь и пошла смотреть телевизор. Вечером пришла с работы мама.

#### Вопросы:

Как ты думаешь, что сказала мама Нине?

Мама похвалила Нину или нет? Почему?

В а р и а н т 2. Урок труда.

На уроке труда ребята лепили. Учительница сказала: «Слепите, пожалуйста, мышку и кошку». Маша взяла пластилин и слепила собаку и мышку.

#### Вопрос:

Учительница похвалила Машу?

В а р и а н т 3. Помидоры и яблоки.

Был урок рисования. Учительница сказала: «Девочки будут рисовать помидор. Мальчики будут рисовать яблоко». Ребята сделали рисунки. Учительница подошла к Тане и посмотрела рисунок. Таня нарисовала большой красный помидор. Учительница похвалила Таню. Потом учительница подошла к Вове. Он нарисовал огурец. Учительница посмотрела рисунок Вовы, расстроилась и покачала головой.

#### Вопросы:

Почему учительница похвалила Таню?

Почему учительница расстроилась, когда увидела рисунок Вовы?

### Уровень сложности 2

В а р и а н т 1. Дети рисуют.

Петя и Ира рисовали. Мама сказала Пете: «Нарисуй куклу». Мама сказала Ире: «Нарисуй машину». Ира нарисовала куклу. Петя нарисовал машину. Мама посмотрела рисунки и сказала...

#### Вопросы:

Что сказала мама?

Что мама сказала Ире?

Что мама сказала Пете?

В а р и а н т 2. Как Юра и Оля собирались на прогулку.

Юра и Оля собирались на прогулку. Мама сказала: «Я купила вам новые куртки. Тебе, Юра, синюю, а тебе, Оля, красную. Наденьте их на прогулку». Юра надел красную куртку, а Оля надела синюю куртку. Мама посмотрела на них и сказала...

#### Вопросы:

Что сказала мама?

Мама была довольна ребятами?

Мама была недовольна ребятами?

В а р и а н т 3. Дети кормят животных.

Мама попросила Катю и Олега покормить кролика и котенка. Мама сказала Кате: «Дай кролику моркови». Олегу мама сказала: «Налей котенку молока». Катя достала из холодильника морковь и порезала ее в миску котенку. Олег налил в блюдце молока и поставил блюдце кролику. Вошла мама. Она увидела у котенка морковь, а у кролика молоко. Мама сказала...

Вопрос: Что сказала мама?



### Уровень сложности 3

**В а р и а н т 1.** Урок рисования.

Учительница попросила мальчиков нарисовать дом, ёлку и цветы. Учительница попросила девочек нарисовать куклу, машину и дом. Дети открыли альбомы и взяли карандаши. Ребята рисовали долго. Учительница посмотрела рисунок Саши. Саша нарисовал дом, машину и человека. Учительница посмотрела рисунок Веры. Вера нарисовала куклу, дом и цветы.

#### Вопросы:

Саша выполнил задание учительницы верно?

Что учительница сказала Саше?

Вера выполнила задание верно?

Что учительница сказала Вере?

**В а р и а н т 2.** Поможем бабушке.

Бабушка попросила Лизу и Аню помочь. Бабушка попросила Лизу принести на кухню картошку, морковь и лук для супа. Ане бабушка сказала: «Принеси в большую комнату ручку, бумагу и очки. Я обещала написать рецепт пирога Марье Михайловне». «Хорошо, бабушка, мы всё сделаем», — сказали девочки. Они побежали выполнять просьбу бабушки. Лиза принесла бабушке на кухню морковь, лук и бумагу. Аня принесла в большую комнату картошку, ручку и очки. «Мы всё сделали», — сказали девочки. Бабушка посмотрела на девочек и вздохнула. Она расстроилась.

#### Вопрос:

Почему бабушка вздохнула?

**В а р и а н т 3.** Едем на дачу.

Мама, папа, Боря и Витя собирались на дачу. Мама сказала: «Ты, Витя, принеси мне полотенце, аптечку и зубные щетки. А ты, Боря, собери и отдай папе ваши плавки, солнечные очки и очки для плавания». Витя принес и отдал маме полотенце, солнечные очки и плавки. Боря принес и отдал папе аптечку, очки для плавания и зубные щетки. Родители посмотрели на мальчиков. Мама и папа вздохнули и покачали головами.

#### Вопрос:

Почему мама и папа покачали головами?

Мы привели пример текстовой матрицы к заданию «Цель и результат». В приложении 2 представлена матрица текстов к заданию «Какое слово получилось».

Приведенные примеры иллюстрируют возможность методической реализации всех требований предлагаемого нами подхода к подбору стимульного материала для изучения способности детей к решению элементарных читательских задач.

В соответствии с выделенными требованиями были разработаны и описаны девять методик для оценки сформированности способности детей восстанавливать контекст описанного в тексте действия<sup>64</sup>. Перечень методик приведен в табл. 3.

**Таблица 3.** Методики для оценки сформированности способности детей восстанавливать контекст описанного в тексте действия

№ п/п	Название методики	Тип читательской задачи
1	Диктант	Восстановление результата действия с опорой на конкретную ситуацию
2	Какое слово получилось	Восстановление результата действия без опоры на конкретную ситуацию
3	Цель и результат	Оценка целесообразности действий. Прогнозирование последствий
4	Так и не так. Бывает — не бывает?	Сопоставление действий героя с нормативным, привычным, знакомым. Оценка разумности действий героя и правдоподобности описанной в тексте ситуации. Прогнозирование реакции других действующих лиц на поведение героя
5	Одежда	Идентификация героя с тем или иным действующим лицом по словесному описанию внешних признаков
6	Переодевание-1	Идентификация героя по описанию, включающему преобразование признаков
7	Переодевание-2	Восстановление пропущенных элементов в характеристике идентифицирующих признаков героя. Идентификация героя с тем или иным действующим лицом по неполному описанию внешних примет
8	Рассказы о временах года	Определение временного контекста описанных в тексте событий
9	Быль — сказка — фантазия	Определение цели действий героя и способа ее достижения в соответствии с жанром текста и данными о поведении героя в аналогичных ситуациях

Некоторые методики из этого списка уже использовались в исследованиях чтения детей с задержкой психического развития<sup>65</sup> и при разработке компьютерной программы «Мир за твоим окном»<sup>66</sup>, получившей широкое распространение.

<sup>64</sup> Гончарова Е. Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. 2001. № 3. С. 81–95.

<sup>65</sup> Вильшанская А. Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

<sup>66</sup> Кукушкина О. И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: метод. пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном» / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.

### Подбор и организация стимульного материала для блока «Рассказы о временах года» компьютерной программы «Мир за твоим окном»

Рассмотрим, как описанные выше методические подходы к подбору и организации стимульного материала для оценки сформированности приемов решения элементарных читательских задач были реализованы при разработке стимульного материала для блока «Рассказы о временах года» компьютерной программы «Мир за твоим окном».

Эта программа разработана на основе концепции О. И. Кукушкиной<sup>67</sup> об использовании преимуществ информационных технологий в специальном образовании разных категорий детей школьного возраста. По замыслу авторов, она представляет собой «набор компьютерных упражнений-инструментов, с помощью которых учитель может увидеть и скрытые от его глаз проблемы в развитии конкретного ребенка, и свои профессиональные просчеты — пропущенные задачи развития и соответствующие им этапы обучения»<sup>68</sup>. В блоке программы «Рассказы о временах года» эта функция конкретизируется в контексте решения задачи выявления скрытых проблем в развитии читательской деятельности особого ребенка. С этой целью используется предложенный нами подход к организации стимульного материала.

Компьютерная программа «Рассказы о временах года» ставит перед ребенком задачу — определить, в какое время года происходят события, описанные в предлагаемых для чтения текстах. В программе имеются задания для пропедевтического этапа исследования. Для основной части исследования предусмотрено 37 текстов, все они невелики по объему, просты с точки зрения лексики и грамматики, но отличаются по характеру требований к читательской деятельности ребенка. Принцип создания матрицы текстов в этой программе был реализован за счет образования 5 библиотек, в которых содержится по 5–8 текстов.

*Библиотека 1* содержит тексты, в которых называются самые яркие и существенные приметы разных времен года, например: «На улице жарко. Катя надела купальник и побежала купаться. Катин щенок побежал вместе с ней на реку. Собака тоже залезла в воду и долго плавала».

*Библиотека 2* содержит тексты, в которых сообщения о времени года даются как бы вторым планом на фоне развития сюжета. Данные о сезоне в этих текстах вводятся через признаки «второго порядка», производные от существенных, например: «Сегодня Катя грустная.

<sup>67</sup> Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.

<sup>68</sup> Кукушкина О. И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: метод. пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном» / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.

После школы Катя с Витей шли вместе домой. По дороге Витя толкнул Катю в сугроб. Катя обиделась».

В *библиотеку 3* вошли тексты, в которых сообщения о времени года представлены в скрытой форме, а разные фрагменты текста могут породить у детей противоречащие друг другу гипотезы, например: «Коля посмотрел в окно. На улице шел дождь. Было мокро и скользко. Дома было тепло и уютно. На елке висели разноцветные шары».

*Библиотека 4* содержит сюжетные рассказы, в которых информация о сезоне вводится через ряд дополняющих друг друга многозначных по своему характеру определений, например: «На улице тепло. Небо голубое. Ярко светит солнце. Вова и Зина пришли из школы и вышли в сад. Яблоки уже созрели. Пора собирать урожай».

*Библиотека 5* содержит тексты для предъявления по частям: предложение за предложением. Ребенок отвечает на поставленный вопрос не после чтения всего текста, а по ходу чтения, после каждого вновь появившегося предложения. Он по-прежнему решает знакомую ему задачу — определяет время года, описанное в тексте. За счет изменения способа предъявления текста и особого его построения проверяется, какие гипотезы ребенок выдвигает по ходу чтения текста, как он меняет их в зависимости от получения новой порции информации, понимает ли он, что при чтении целого текста каждое последующее предложение влияет на предыдущее, заставляя переосмысливать его.

*Например:* «Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча. Пошел снег. Подул ветер, и полетели желтые и красные листья».

*Этот текст появляется перед ребенком порциями:*

1. Было холодно.
2. Было холодно. Ярко светило солнце.
3. Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча.
4. Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча. Пошел снег.
5. Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча. Пошел снег. Подул ветер, и полетели желтые и красные листья.

Именно это упражнение позволяет наглядно убедиться в том, стремится ли ребенок воссоздать целостную картину описанных в тексте событий или же текст при чтении распадается в его голове на независимые друг от друга кусочки, и каждое предложение порождает у ребенка независимую от предыдущих гипотезу.

Таким образом, работая в логике предлагаемой компьютерной программы, учитель получает возможность последовательно исключить вероятные причины непонимания текста, начиная от самых простых и очевидных (ограниченность представлений, бедность словаря) и заканчивая оценкой сформированности у ребенка способности к целостному восприятию описанной в тексте ситуации.

### Методика оценки сформированности простейших форм жанровой компетентности у младших школьников

В контексте разработки методов изучения ранних этапов развития читательской компетентности, несомненно, заслуживает внимания и такая линия развития читательской компетентности, как развитие способности человека строить свое читательское поведение в соответствии с логикой жанра предлагаемых для чтения произведений. В работах различных авторов эта способность называется по-разному: ориентировка в литературных жанрах, способность к жанровому опосредованию, жанровое мышление, жанровое сознание, жанровая компетентность.

На важность изучения и поддержки развития жанровой компетентности читателя указывают многие исследования, опирающиеся на идеи Л. С. Выготского о роли культурных инструментов в развитии высших психических функций и идеи М. М. Бахтина о диалогической природе восприятия произведений устной и письменной речи.

Подчеркивая значение жанровой типизации речевых действий и речевых произведений в организации речевого поведения человека, М. М. Бахтин отмечал: «Речевые жанры организуют нашу речь почти так же, как ее организуют грамматические формы (синтаксические). Мы научаемся отливать нашу речь в жанровые формы, и, слыша чужую речь, мы уже с первых слов угадываем ее жанр, предугадываем определенный объем (то есть приблизительную длину речевого целого), определенное композиционное построение, предвидим конец, то есть с самого начала мы обладаем ощущением речевого целого, которое затем только дифференцируется в процессе речи»<sup>69</sup>.

В литературном чтении аналогичную роль выполняют сложные вторичные (по М. М. Бахтину) жанры литературных произведений, с которыми вначале слушатель, а потом и читатель знакомятся постепенно, как бы поднимаясь по ступеням «жанровой лестницы», образованной традициями детского чтения и логикой историко-литературного процесса.

В контексте решения задач психолого-педагогического сопровождения читательского развития детей с особыми образовательными

<sup>69</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

потребностями несомненный интерес представляют уже самые начальные этапы такого восхождения и, соответственно, самые простейшие формы жанровой компетентности. Однако ни в одной области дефектологии до недавнего времени вопросы, касающиеся начальных этапов развития жанровой компетентности, не были предметом специального изучения.

Не рассматривались они и в исследованиях, посвященных проблемам читательского или литературного развития в норме, так как здесь предметом внимания оказывались ориентировка ребенка в структуре волшебной сказки, родах литературы и др., то есть вопросы достижения относительно высоких ступеней жанровой лестницы. Предшествующие волшебной сказке жанры детской литературы — потешки, пестушки, рассказы «про здесь и теперь», небывальщины, сказки о животных и фантастические «ужасики» — описывались как «предварительные жанры»<sup>70</sup> и рассматривались в основном в контексте изучения общего развития детей младшего и среднего дошкольных возрастов<sup>71</sup>. Вместе с тем вполне правомерно предположить, что уже в период знакомства детей с «предварительными жанрами» у них должны складываться самые первые, простейшие формы способности строить свое слушательское (читательское) поведение в соответствии с логикой жанра воспринимаемого произведения. В то же время именно в этот период возникают и первые риски нарушений в развитии жанровой компетентности. Особенно велики эти риски, когда речь идет о детях с нарушениями речи, слуха, интеллекта, у которых знакомство с произведениями детской литературы в дошкольном возрасте, как правило, происходит в условиях «социальных вывихов», способных стать причиной серьезных нарушений на всех последующих этапах их читательского развития и обучения чтению.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть высказанные предположения, необходим специальный диагностический инструментарий, позволяющий обнаруживать, фиксировать и оценивать проявления самых ранних форм жанровой компетентности у разных категорий детей.

Представляем наш подход к решению этой достаточно новой задачи для специальной психологии и коррекционной педагогики.

При создании методики мы исходили из того, что продвижение ребенка в освоении моделей поведения героев разных жанров может обнаружить себя в детском спонтанном творчестве — рисовании,

<sup>70</sup> Кабачек О. Л. Сказка в век компьютера: метод. пособие в помощь библиотекарям и педагогам, работающим с детьми младшего и среднего школьного возраста. М., 2001.

<sup>71</sup> См.: Алиева Т. И. Ребенок в мире образа // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. С. 68–73; Дьяченко О. М. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 77–87; Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающееся образование: культурно-исторический подход. Дубна, 1997. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании.

игре, придумывании историй, в том числе и в прогнозировании развития сюжета. Поэтому в качестве методического приема использовалась система заданий на продолжение сюжета, завязка которого выполнена в определенном жанре.

Стимульным материалом служили 4 текста<sup>72</sup>, написанные в одном из следующих жанров: бывальщина (реалистическая история) — текст «Кот Пушок», сказка (имитация сказки о животных) — «Кот Василий» и фантастический ужасик. Последний из перечисленных жанров представлен двумя текстами — «Кот Максим» и «Кот Федор» — с различной выраженностью фантастических деталей (текст «Кот Федор» имеет большее количество фантастических деталей), что позволяет точнее оценивать достижения ребенка на этом уровне развития жанрового сознания.

#### Текст «Кот Пушок»

Кот Пушок проснулся. Пушок облизал лапку, вымыл лапкой мордочку и усы, вылизал спинку и хвост. Пушок умылся и побежал на кухню. На кухне на полу стояла тарелка. В тарелке лежала очень маленькая котлета. Пушок съел котлету, но не наелся.

#### Текст «Кот Василий»

Кот Василий проснулся рано утром. Василий встал с кровати, надел рубашку, брюки и пошел умываться. Василий умылся и почистил зубы. Потом Василий пошел на кухню завтракать. На кухне стоял холодильник. Василий открыл холодильник. В холодильнике лежала только одна котлета. Василий съел котлету, но не наелся.

#### Текст «Кот Максим»

Кот Максим проснулся рано утром. Он был очень голоден. Он очень хотел есть. Кот Максим пошел на кухню. На кухне стоял холодильник. Кот Максим открыл холодильник. В холодильнике лежали котлеты, сыр, колбаса и сардельки. Кот Максим съел сардельки, потом колбасу, потом котлету, потом сыр. Он съел все, но не наелся. Тогда он съел ложки, вилки и тарелки. Но опять не наелся.

#### Текст «Кот Федор»

Кот Федор проснулся рано утром. Он был очень голоден. Он очень хотел есть. Кот Федор пошел на кухню. На кухне стоял холодильник. Кот Федор открыл холодильник. В холодильнике лежали котлеты, сыр,

<sup>72</sup> Первоначально мы использовали задания такого типа при изучении читательского развития детей с глубокими нарушениями зрения и слуха, а затем на основе таких заданий построили методику «Быль — сказка — фантастика», которая вошла в комплект методик для оценки сформированности способности восстанавливать контекст описанных в тексте событий.

колбаса и сардельки. Кот Федор съел сардельки, потом колбасу, потом котлету, потом сыр. Он съел все продукты, но не наелся. Тогда Федор съел все ложки, вилки и тарелки, съел стол и холодильник. Но Федор опять не наелся. Он выпрыгнул в окно и побежал на улицу.

Ребенок должен прочитать текст, написать к нему продолжение и нарисовать главного героя текста — кота.

#### Процедура диагностического исследования

Тексты предлагаются ребенку в определенной последовательности: «Кот Пушок», «Кот Василий», «Кот Максим» и «Кот Федор».

Все 4 текста могут предлагаться в рамках одного занятия или в течение двух занятий в зависимости от того, насколько быстро ребенок справляется с заданиями. При этом работа организуется в два этапа.

**Первый этап («Кот Пушок»).** Этот этап исследования решает несколько задач: ознакомление ребенка с диагностической ситуацией, определение доступных способов ее проведения (самостоятельное чтение или чтение вслух, записывание продолжения или устный рассказ и т. п.), проверка понимания содержания текста и инструкции и, наконец, оценка способности ребенка к завершению реалистической истории. Поэтому при работе с текстом «Кот Пушок» ребенку оказывается максимальная помощь.

Виды помощи:

- наводящие вопросы, стимулирующие ребенка к поиску развязки, в тех случаях, когда наблюдается «потеря сюжетной линии», например: «Пушок — это кто? Расскажи, что он делал? Что он ел? Он наелся? Пушок хочет есть? Как ты думаешь, что он будет делать? Что он будет есть? Где он найдет еду?»;
- привлечение внимания к значащим фрагментам текста («Посмотри, тут написано: „Только одна котлета, маленькая котлета“»);
- пересказ истории доступными ребенку словами, эмоциональный комментарий, использование жестов;
- стимуляция и организация придумывания и написания продолжения истории с помощью обращения ребенка к собственному опыту, например: «У тебя есть кот? Как его зовут? И т. п. Что он ест? И др.».

**Второй этап («Кот Василий», «Кот Максим», «Кот Федор»).** Ребенок уже знаком с процедурой исследования. Экспериментатор уверен в том, что он понимает инструкции и готов принять задачу на продолжение истории. Это позволяет провести дальнейшее

исследование в формате констатирующего эксперимента с минимальной помощью. Обсуждение выполнения заданий, эмоциональный комментарий, подсказки, обращение к значимым местам текста допускаются только по завершении работы с текстом «Кот Федор».

В процессе работы с текстами оказываются следующие виды помощи:

- разъяснение непонятных ребенку слов (по его просьбе);
- наводящие вопросы, стимулирующие ребенка к поиску развязки, в тех случаях, когда наблюдается «потеря сюжетной линии», например: «Василий — это кто? Расскажи, что он делал? Что он ел? Он наелся? Василий хочет есть? Как ты думаешь, что он будет делать? Что он будет есть? Где он найдет еду? Расскажи».

Логика диагностического исследования предполагала осуществление трех этапов оценки выполнения испытуемыми предлагаемых заданий. Первый этап касался оценки продолжения каждой из четырех предложенных историй (выполнение субтеста), второй — оценки выполнения всей системы заданий (формула решения теста), третий — определения уровня развития жанровой компетентности (лестница решений). Каждый этап предполагал свои средства и инструменты для анализа. Технология обработки данных, полученных при использовании данной методики, подробно представлена в приложении 5.

### 3.4. Методическое обеспечение для предупреждения и преодоления различных нарушений читательского развития детей

Теоретический анализ и опыт изучения и обучения детей с различными нарушениями в развитии позволяют, как отмечалось выше, выделить несколько вариантов нарушений в развитии «ядра» читательской компетентности у формально грамотного ребенка.

*Вариант 1* характеризуется тем, что «сбой» произошел на этапе развития ситуативной речи — и в результате у ребенка не обеспечен базовый для понимания контекстной речи уровень высших психических функций и представлений об окружающей действительности.

*Вариант 2* выделяется тогда, когда уровень ситуативной речи ребенком прожит, но не осуществлен переход к контекстной речи и не образован механизм превращения содержания текста в содержание личного, познавательного и эмоционального опыта («обод» в «колесе чтения»).

Мы относим нарушения читательского развития к *варианту 3*, если механизм превращения содержания текста в содержание личного, познавательного и эмоционального опыта у ребенка образован, но недостаточно освоены приемы решения элементарных читательских задач.

И наконец, о *варианте 4* мы будем говорить тогда, когда механизм превращения содержания текста в содержание личного, познавательного и эмоционального опыта образован, освоены приемы решения элементарных читательских задач, но не сложилась базовая структура жанровой компетентности.

В настоящее время разработано методическое обеспечение, которое позволяет дифференцированно работать с детьми, у которых имеются выявленные варианты нарушений читательского развития. Кратко его представим.

- **Если не прожит уровень развития ситуативной речи.** Основное внимание в этих случаях уделяется обобщению, систематизации и словесному опосредованию личного опыта ребенка. Для решения этих задач применяются: методика ведения дневников событий жизни ребенка<sup>73</sup>, методика создания книжек-самоделок

<sup>73</sup> Кукушкина О. И. Развитие ситуативной речи детей с помощью дневника событий их жизни: метод. рекомендации / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. М., 2010.

о событиях, героем и участником которых был сам ребенок<sup>74</sup>, Большим подспорьем в работе по ведению дневников и созданию книжек-самоделок является текстовый редактор. Методика обучения его использованию младших школьников разработана О.И. Кукушкиной<sup>75</sup>.

- **Если не сформирован «обод» в «колесе чтения».** Безусловно, это самый сложный для коррекционной работы вариант нарушений развития «ядра» читательской компетентности у младших школьников. У ребенка не сформирована читательская установка на превращение содержания текста в содержание личного опыта. Текст не воспринимается им как отражение чьего-то другого мира, со своими законами, событиями, отношениями. И соответственно, здесь еще нет ни установки на извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, ни механизма, который бы обеспечивал такое извлечение.

В этой ситуации от взрослых требуется вернуться вместе с ребенком на этап овладения ситуативной речью и обеспечить сначала полноценное проживание этого этапа, а впоследствии и осуществление перехода от ситуативной речи к контекстной. Необходимо сформировать механизм, обеспечивающий извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, в ситуациях непосредственного общения с автором описанных в тексте событий. Методические приемы и направления такой работы были подробно описаны применительно к обучению детей с нарушениями зрения и слуха.

- **Если не освоены приемы решения элементарных читательских задач.** Для коррекционной работы в этих случаях (третий вариант нарушений в развитии «ядра» читательской компетентности) успешно применяются разработанные нами для слепоглухих и слабовидящих детей упражнения в восстановлении контекста описанных в тексте событий<sup>76</sup>. Могут использоваться также доступные детям логические текстовые задачи.

Важную роль в этой трудной работе могут сыграть информационные технологии<sup>77</sup>. Перспектива их использования в диагностике

<sup>74</sup> Гончарова Е. Л. Книжки с фотографиями как средство организации личного опыта малыша / Е. Л. Гончарова, Д. В. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2007. № 6. С. 69–76.

<sup>75</sup> Кукушкина О.И. Текстовый редактор и развитие письменной речи детей. Помощь в трудных случаях: метод. пособие. М., 2004.

<sup>76</sup> Гончарова Е. Л., Акшони́на А. Я., Васи́на Г. В. Тексты и упражнения для уроков чтения в начальных классах школы слепоглухих детей: метод. пособие М., 1990.; Гончарова Е. Л., Акшони́на А. Я., Васи́на Г. В. Прочитай, подумай, ответь: учеб. пособие для слабовидящих глухих детей. М., 1993.

<sup>77</sup> Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Роль информационных технологий в преодолении бездумного чтения у детей // «Русская словесность». 2015. № 5. С. 53–59 или Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Бездумное чтение: чем могут помочь информационные технологии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 6. С. 3–8.

и коррекции нарушений читательского развития состоит в разработке инструментов обучения, позволяющих визуализировать процесс понимания текста и тем самым обнаружить скрытые проблемы читательского развития ребенка. Эти же инструменты должны помочь взрослому трансформировать выявленные трудности в задачи обучения и найти методические пути их решения.

Созданные компьютерные программы основаны на разработанных интерактивных моделях и содержат специально написанные тексты. Ранее мы уже представляли тексты и задания к блоку «Рассказы о временах года» компьютерной программы «Мир за твоим окном»<sup>78</sup>.

В компьютерной программе «В городском дворе»<sup>79</sup> также есть упражнения, направленные на формирование важных компонентов читательской компетентности у детей.

Упражнение «Читаем и додумываем» ориентирует ребенка на извлечение из текста информации, представленной в неявной форме. Перед ребенком ставится простая, на первый взгляд, задача — создать иллюстрацию к рассказу, используя специальный калейдоскоп картин жизни. Например: «Наступило первое сентября. Ребята пошли в школу. На улице тепло, но день пасмурный».

Калейдоскоп картин жизни устроен таким образом, что в процессе работы над «иллюстрацией» выясняется: недостаточно понимать лишь то, что прямо сказано в тексте, потому что так можно смоделировать лишь отдельные фрагменты картинки (рис. 11).

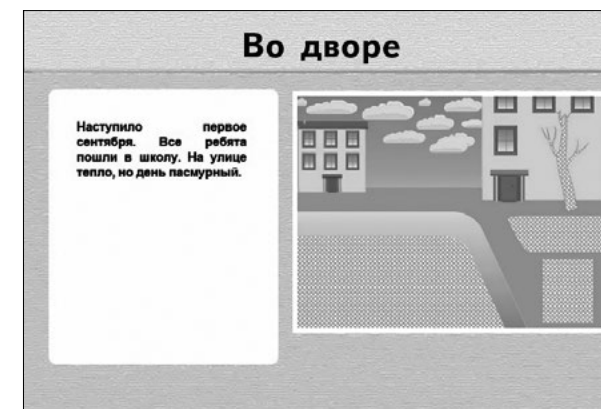


Рис. 11

<sup>78</sup> Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., Королевская Т. К. Прочитанный текст как источник нужной информации: читаем осмысленно. Рассказы о временах года / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2012. № 16. Электрон. издание. Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/alma-nah-16/prochitannyy-tekst-kak-istochnik-nuzhnoj>.

<sup>79</sup> Вторая программа из цикла «Картина мира». Авторы — Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Королевская Т. К.

Чтобы завершить иллюстрацию, требуется определить и смоделировать в калейдоскопе все недостающие фрагменты, а для этого необходимо вернуться к тексту и извлечь информацию, которая в нем есть, но представлена не так явно. Ребенок вынужден вернуться к чтению текста и найти фрагмент, который поможет извлечь представленную в неявной форме информацию. В данном случае это начало текста — «Наступило первое сентября». Эта фраза помогает определить, о каком времени года идет речь в тексте и, соответственно, как выглядят в начале осени береза и газон. Указание на точную дату — первое сентября — помогает ребенку связать отсутствие детей на площадке с началом учебного года и выбрать в калейдоскопе соответствующий вариант площадки (она пустует) из всех возможных на протяжении календарного года (рис. 12).

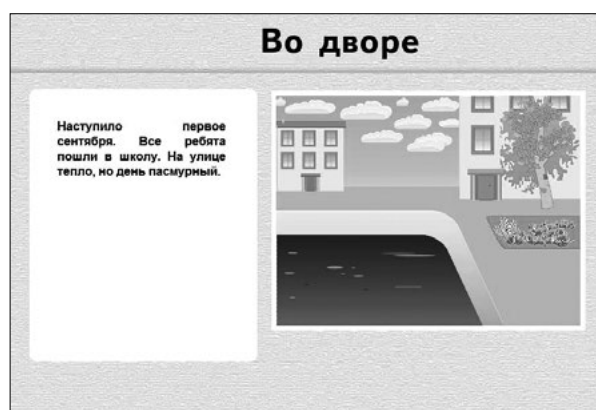


Рис. 12

Упражнение помогает учить ребенка «видеть» задачу, которую в неявной форме предъявляет текст, учить додумывать то, что необходимо для его полного понимания. Взрослый же получает уникальную возможность — увидеть процесс создания иллюстрации, отражающей достижения и трудности ребенка в понимании текста.

Другое упражнение программы «В городском дворе» под названием «Читаем и фантазируем» поможет учить ребенка извлекать из текста скрытую информацию и дополнять ее, используя личный жизненный опыт.

Задача остается знакомой — прочитать короткий текст и сделать иллюстрации к нему при помощи калейдоскопа картин жизни городского двора. Например, ребенку предъявляется такой текст: «Погода плохая. Во дворе нечего делать». При чтении становится ясно, что причиной могли послужить и нестерпимая июльская жара,

и холодный осенний дождь с резкими порывами ветра, и январский мороз, и майская гроза. Возможны различные временные контексты, и понимающий это ребенок моделирует на экране уже не одну, а несколько возможных иллюстраций, используя личный опыт сезонных впечатлений, наблюдений и действий (рис. 13 а–г).

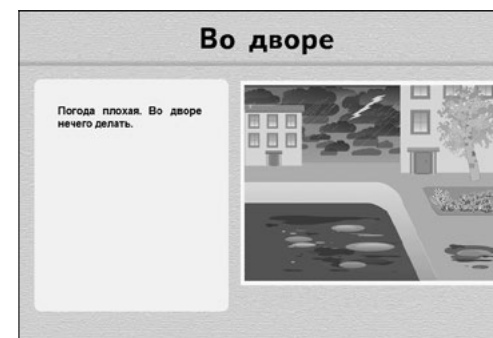


Рис. 13а

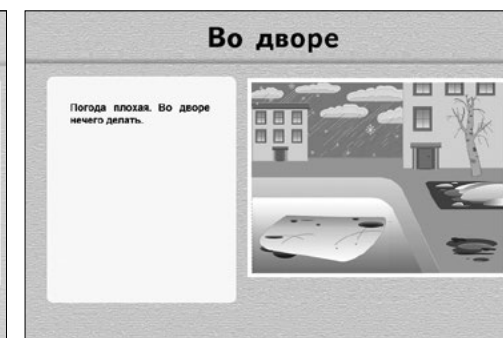


Рис. 13б

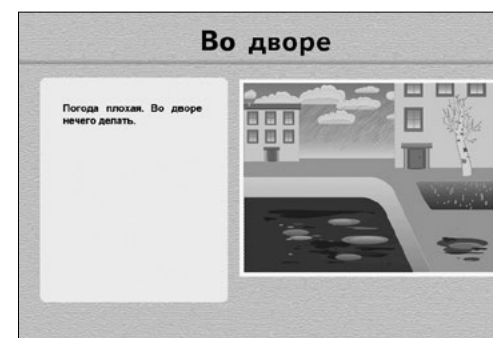


Рис. 13в

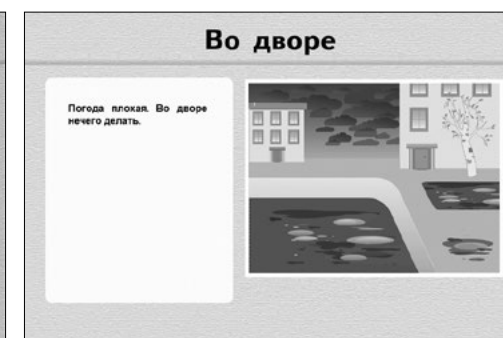


Рис. 13г

Ребенку становится очевидно, что он как читатель имеет право фантазировать, опираясь на личный опыт, потому что сам текст является недостаточно определенным и предполагает это.

Если понимание этого же текста ограничено единственным контекстом, задача взрослого — помочь ребенку воссоздать при помощи калейдоскопа все возможные контексты и обсудить их, показав необходимую и возможную в данном случае степень свободы.

Специально разработанное упражнение «Обсуждаем идеи» поможет учить ребенка выдвигать по ходу чтения и переосмысливать гипотезы о контексте описанных событий. Задание кажется ребенку легким — требуется читать текст порциями и отмечать цветом в таблице возникающие гипотезы о месте действия (в городе или за городом) (рис. 14 а–г).



Рис. 14а

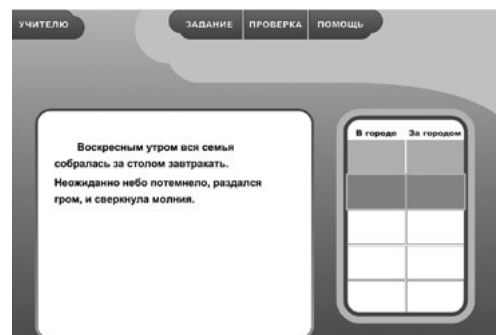


Рис. 14б



Рис. 14в



Рис. 14г

Рассказы к этому упражнению намеренно составлены так, что новые порции текста в одних случаях требуют подтверждать, а в других — отвергать ранее выдвинутые гипотезы. Визуализируется именно процесс понимания текста ребенком, ход его мысли, благодаря чему взрослому становится ясно, на каком этапе чтения ребенку нужна помощь и в чем именно. Ценность состоит в том, что видимый ход мысли самого ребенка можно сделать предметом обсуждения с ним, вызвав его рефлексивность на процесс понимания текста.

Если ребенку трудно дается это упражнение с текстом, предлагается аналогичная работа с открывающейся по частям картинкой<sup>80</sup>. Требуется определить время года, изображенное на картинке, при условии, что она открывается по частям. Принцип видимой мысли сохраняется, но материал упрощается: информация представлена теперь не в слове, а в образе, то есть на более понятном уровне (рис. 15 а–д).

<sup>80</sup> Имеется в виду упражнение «Обсуждаем идеи» из программы «В городском дворе» (авторы Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина).

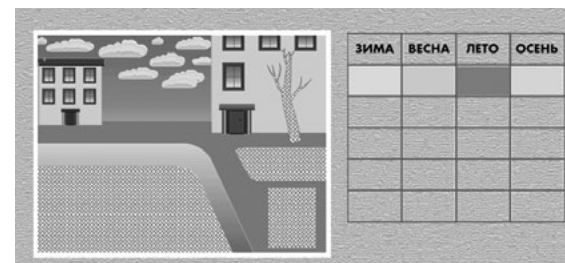


Рис. 15а

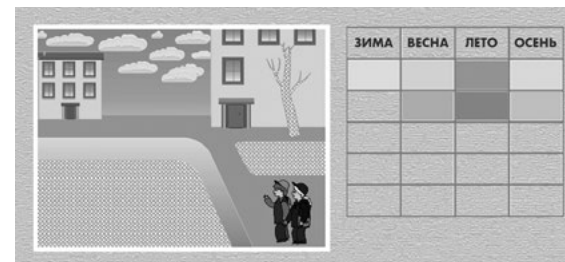


Рис. 15б



Рис. 15в



Рис. 15г



Рис. 15д



Ход мысли ребенка и в этом случае становится явным и видимым, благодаря чему взрослый может вызвать у ребенка рефлексию на процесс понимания временного контекста изображенных событий, на сам принцип выдвижения и опровержения гипотез при «чтении» картинки. Проработав это упражнение на простом для ребенка материале, следует вернуться к чтению специально подобранных текстов, предъявляемых по частям.

Мы привели краткое описание некоторых упражнений компьютерной программы «В городском дворе»<sup>81</sup>, чтобы показать, как с помощью информационных технологий помочь ребенку шаг за шагом осваивать приемы понимания текста, учиться открывать не только явные, но и скрытые смыслы, обнаруживая и предупреждая бездумное чтение у детей.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

<sup>81</sup> Более подробно с программой «В городском дворе» можно познакомиться в Библиотеке произведений отечественной научной школы коррекционной педагогики и специальной психологии: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/v-gorodskom-dvore-cikl-specializirovannyh-4064>.

## Приложение I

### Изобразительная деятельность слепоглухого ребенка, овладевающего ситуативной речью<sup>82</sup>

В развитии слепоглухого ребенка есть интересная, но пока еще недостаточно изученная особенность. Она выражается в необычном по сравнению с нормой соотношении этапов развития речи и изобразительной деятельности, а именно в том, что овладение лепкой или (при наличии остаточного зрения) рисованием совпадает у слепоглухих детей с такими этапами формирования речевой деятельности, которые слышащие и видящие дети проходят задолго до того, как научатся рисовать и лепить. Имеются в виду этапы речевого развития, на которых общение с ребенком еще не выходит за рамки его конкретного личного опыта, и речь взрослого, соответственно, описывает лишь то, что ребенок в действительности делал или наблюдал. По своему характеру это ситуативная речь.

Слышащий и видящий ребенок осваивает приемы, необходимые для ее понимания, легко и естественно уже в раннем возрасте благодаря тому, что звучащая речь с первых дней жизни сопровождает и опосредствует все его действия и наблюдения<sup>83</sup>.

У слепоглухого ребенка ситуативная речь формируется только в условиях применения специальных средств и приемов обучения, таких, например, как использование дактильной или письменной речи вместо устной, как предложенная И. А. Соколянским система параллельных (учебных — от учителя — и «спонтанных» — от ученика) текстов и разработанная им же последовательность усложнения лексико-грамматической структуры обращенной к ребенку речи<sup>84</sup>.

Важным условием формирования ситуативной речи у слепоглухого ребенка следует считать также общение, построенное на естественных жестах, в котором ребенок впервые усваивает сигнальную (побудительную) и указательную функции знака. Вначале эти функции выполняет только жест. Постепенно по определенной методике<sup>85</sup>

<sup>82</sup> По материалам статьи: Гончарова Е. Л. Изобразительная деятельность ребенка, овладевающего словесной речью / Е. Л. Гончарова // Дефектология. 1986. № 6. С. 13–20.

<sup>83</sup> Славина Л. И. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.

<sup>84</sup> Соколянский И. А. Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.

<sup>85</sup> Пашенцева Л. В. Формирование словесной речи у слепоглухонемых детей на первоначальном этапе обучения // Дефектология. 1983. № 2.

жесты заменяются дактильными или написанными на табличках словами, которые ребенок вначале воспринимает нерасчлененно как более сложные и условные жесты. Осуществляемое в этот же период обучения знакомство детей с дактильной азбукой, рельефно-точечным алфавитом (для слепых) или укрупненным плоскочечным шрифтом (для имеющих остаточное зрение) помогает слепозлым детям расчленить слова на элементы и усвоить их буквенный состав. Первые слова, которые дети осваивают таким образом, — это слова, обозначающие знакомые предметы (*стол, книга, хлеб* и т. п.) и глаголы в повелительном наклонении (*дай, иди, принеси* и т. п.). Первые предложения и тексты также указывают на действия, которые ребенок выполняет (*Таня сидит. Таня читает*) или уже выполнил (*Таня взяла мыло. Таня открыла кран. Таня мыла руки*).

Последовательно расширяя лексику и грамматику обращенной к слепозлому ребенку речи, учитель постепенно добивается того, чтобы словесная форма побуждения к действию и описания личного опыта ребенка, взяв на себя сигнальную и указательную функции, вытеснила жесты из общения с ним.

Решение этой задачи, как и собственно формирование словесной речи у слепозлых детей, затрудняется рядом причин. Здесь следует указать на запаздывающее включение речи в процессы сенсомоторного развития ребенка, на ограничение объема воспринимаемого речевого материала и специфические затруднения в его предметной отнесенности, обусловленные тем, что восприятие речи и окружающей ребенка действительности происходит не одновременно, как в норме, а поочередно, последовательно. При этом наиболее ярко проявляются нарушения словесного опосредствования, которые В. И. Лубовский охарактеризовал как общую особенность аномального развития<sup>86</sup>.

Однако практика показала, что еще тогда, когда переход от жестовой формы ситуативной речи к словесной только начинается, слепозлой ребенок способен научиться лепить или (при наличии остаточного зрения) рисовать различные предметы и даже целые сюжеты.

Таким образом, мы видим, что формирование изобразительной деятельности у него соотносится с формированием сигнальной и указательной функций слова, то есть с самыми первыми ступенями функционального развития слова. Такое соотношение этапов развития речи и изобразительной деятельности не имеет аналогов в норме. Как известно, в норме лепка и предметный рисунок — приметы дошкольного возраста, в котором сигнальная и указательная функции слова уже хорошо освоены детьми и начинается формирование номинативной (обозначающей) и сигнификативной (обобщающей) функций

<sup>86</sup> Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика, 1978.

слова, необходимых для того, чтобы речь стала «орудием» мышления и источником познавательного развития ребенка. Связанность слова с конкретными предметами, действиями, событиями, возникающая на этапе освоения ситуативной речи в раннем возрасте, постепенно преодолевается. По мнению Л. Ф. Обуховой, занимавшейся исследованием условий функционального развития речи у дошкольников, важную роль в решении этой проблемы играет изобразительная деятельность детей<sup>87</sup>.

Учитывая, что изобразительная деятельность слепозлого ребенка соотносится с более ранними, чем в норме, этапами функционального развития слова, т. е. формируется на ином по психологическому содержанию этапе развития, чем у слышащего и видящего ребенка, правомерно предположить, что она существенно отличается от изобразительной деятельности нормально развивающегося дошкольника. Однако вопросы о том, как формируется изобразительная деятельность у слепозлого ребенка, овладевающего словесной речью, какую роль она играет в его развитии, чем отличается от изобразительной деятельности слышащего и видящего дошкольника, до недавнего времени в специальной литературе не рассматривались.

Исходя из важности этих вопросов для понимания особенностей развития слепозлого ребенка, мы сделали изобразительную деятельность слепозлых детей, осваивающих ситуативную речь, предметом своего исследования, в основе которого было изучение рисунков слепозлых детей с остаточным зрением, выполненных ими по собственной инициативе в свободное от занятий время.

Эксперимент проходил в экспериментальной группе для слепозлохонемых детей при Институте дефектологии АПН СССР, в которой обучались слепозлые дети (3 человека) с остротой остаточного зрения от 0,03 до 0,07.

На протяжении нескольких лет обучения этих детей в группе, наблюдая за их развитием, мы пытались проследить, как они овладевали различными средствами изображения, как изменялось содержание их рисунков, как рисование соотносилось с развитием речи. С этой целью систематически в доступной детям (жестовой, жесто-дактильной) форме проводились беседы, в которых уточнялось содержание сделанных детьми рисунков. По ходу работы детей приучали делать подписи к рисункам. В процессе бесед эти подписи исправлялись и дополнялись. К обсуждению рисунков и подписей привлекались и другие дети.

Заметив, что слепозлые дети с остаточным зрением любят наблюдать за рисованием взрослых, мы часто рисовали для них, фиксируя

<sup>87</sup> Обухова Л. Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981.

при этом отношение детей к сделанным нами изображениям, а также все их замечания и дополнения к нашим рисункам.

Параллельно проводились наблюдения за предметно-практической и игровой деятельностью детей, их поведением в группе и общением, анализировались их вопросы и высказывания в жестовой и тактильной формах. Особый интерес в плане сопоставления с изобразительной деятельностью представляли письменные высказывания детей, так называемые спонтанные тексты, которые, как и рисунки, выполнялись детьми по собственной инициативе в свободное от занятий время.

Исследование показало, что, так же как и содержание речи, содержание рисунков слепозрячих учащихся на рассматриваемом этапе обучения было ограничено воспроизведением их конкретного личного опыта: обстановки, в которой они живут и действуют, систематически повторяющихся в их жизни ситуаций, необычных событий, участниками которых они были сами. Причем в передаче такого содержания изобразительная деятельность слепозрячего ребенка долгое время опережает возможности речевого выражения и потому помогает ему построить целостную картину окружающей действительности, расчленив и обобщить имеющийся у него предметный опыт еще до того, как эту задачу сможет решать формирующаяся у него речь.

Проиллюстрируем сказанное примерами наблюдений за развитием речи и изобразительной деятельности Дины К., изучение и обучение которой в экспериментальной группе для слепозрячих детей осуществлялось в течение шести лет.

Дина К. поступила в экспериментальную группу для слепозрячих в возрасте 6 лет 11 мес. с диагнозом: глухонмота, послеоперационная афакия обоих глаз, острота зрения с коррекцией ОУ-0,03. (Впоследствии острота зрения повысилась до 0,07.) Девочка ориентировалась в окружающей обстановке с помощью зрения, действуя с мелкими предметами, подносила их близко к глазам. Ко времени поступления в группу освоила жестовый способ общения и объяснялась с родителями при помощи отдельных естественных жестов. Умела действовать с сюжетными игрушками: укладывала кукол спать, изображала ситуацию кормления.

На первом году обучения девочка освоила тактильный алфавит, приобрела некоторый запас тактильных слов, обозначающих названия знакомых предметов, имена педагогов и родственников, а также слов, выражающих просьбу или желание. Дина научилась соотносить тактильные знаки с буквами алфавита, а затем писать и читать слова, написанные крупным шрифтом. До поступления в группу рисовать и лепить девочка не умела.

Самостоятельный рисунок появился у Дины только на втором году обучения. Однако знаковый смысл графического изображения девочка усвоила раньше, наблюдая за рисованием взрослых.

Как только приходили взрослые, которые охотно рисовали для нее, девочка бросала все другие свои занятия, находила карандаш и бумагу и «приглашала» взрослого порисовать. Она сама придумывала, что рисовать. Свой заказ она объясняла в основном с помощью жестов. Чаще всего Дина просила, чтобы ей изображали систематически повторяющиеся бытовые ситуации, которые она обозначала жестами «спать», «мыться» и т. п., и предметы, используемые на учебных занятиях (барабан, бубен, металлофон, брайлевскую машинку и т. п.).

Требования к изображению у нее каждый раз были определенными, но на протяжении одного занятия, а тем более в течение года они менялись. Если взрослый не понимал, что требует девочка, и рисовал не то, что она хотела, Дина очень эмоционально реагировала на это. От огорчения девочка могла заплакать, перечеркнуть неверный, с ее точки зрения, рисунок, разорвать его. Если взрослый понимал, что и как надо изобразить, и рисунок Дине нравился, она очень бережно к нему относилась: могла повесить на стенд или спрятать в сумку, в которой хранились все ее «драгоценности». Приведем пример.

7 лет 4 мес. Дина показала жест «спать» — приложила сложенные ладошки к щеке и наклонила голову. Экспериментатор стал рисовать кровать. После самых первых линий Дина выразила свое недовольство рисунком, пыталась остановить карандаш и зачеркнуть нарисованное. Экспериментатор пробовал рисовать кровать по-другому, в другом месте листа бумаги, то большего, то меньшего размера, но никак не мог угодить девочке. Пытаясь объяснить свое требование, Дина принесла кукольную игрушечную кроватку и стала собирать ее. Экспериментатор стал рисовать именно такую кровать, стараясь как можно точнее воспроизвести все характерные детали. Было сделано несколько изображений; понравилось Дине только одно, внешне мало отличающееся от сделанных перед этим.

Как выяснилось, главное различие состояло не во внешних признаках изображенного предмета, а в порядке изображения. На «плохих» рисунках кровать изображалась, начиная с сетки. К сетке пристраивалась с одного бока одна спинка, а с другого — другая. Такой рисунок Дина считала плохим. На «хорошем» рисунке экспериментатор нарисовал вначале правую спинку, потом сетку, а затем левую спинку. Этот рисунок девочке понравился. Важно отметить, что именно названная последовательность изображения кроватки соответствовала единственно возможной последовательности ее сборки. Девочка, по-видимому, добивалась того, чтобы ей нарисовали не предмет — кровать, а всю ситуацию сборки кровати. Это предположение подтвердилось на том же занятии. Дина просила продолжить рисунок и снова показала жест «спать». Экспериментатор нарисовал на кровати одеяло и выглядывающую из-под него головку. Этот рисунок был Диной забракован. Пришлось снова рисовать кровать и придумывать,

что и как изобразить на ней дальше. «Хорошим» оказался рисунок, в котором отражалась последовательность действий по застиланию кровати и укладыванию спать, т.е. правильно было сначала «положить» матрац, потом «застелить» его простыней, «положить» подушку, только после этого можно было нарисовать лежащего на кровати человека и «укрыть» его нарисованным одеялом. Такое изображение Дине понравилось. Она некоторое время его разглядывала, а потом спрятала в свою сумку. Потом несколько раз просила нарисовать ей еще «спать», при этом указывала сначала на себя, потом на Таню — другую воспитанницу группы. Когда экспериментатор рисовал, Дина внимательно следила за порядком изображения, особенно важно для нее было, чтобы соблюдался порядок «застилания» постели.

Через несколько дней требования девочки к изображению сюжета изменились: она перестала добиваться осуществления последовательности изображения предметов, но стала требовать, чтобы были изображены именно те кровати-раскладушки, на которых дети (Дина и Таня) действительно спали в группе.

Участие Дины в процессе рисования не ограничилось только предложением задания. В то время как взрослый рисовал, девочка активно действовала: внимательно наблюдая за всеми этапами выполнения рисунка, она воспроизводила действия по обследованию предмета и действия, соответствующие его функциональному назначению.

*7 лет 5 мес.* Дина хотела печатать на брайлевской машинке, а педагог не разрешил ей этого делать, так как перед этим она плохо обращалась с машинкой. Когда в класс пришел экспериментатор, Дина попросила его дать ей машинку, показав жест «печатать». Экспериментатор сказал ей: «Нельзя» (жест). Дина еще больше расстроилась. Сама встала в угол и стала хныкать. Чтобы ее отвлечь, экспериментатор предложил ей порисовать. Дина сразу повеселела, выбежала из угла, принесла бумагу и жестом попросила нарисовать машинку. Потом, не спрашивая ни у кого разрешения, взяла машинку, поставила ее на стол перед собой, но не пыталась печатать по-настоящему, а, лишь дотрагиваясь до клавиш, изображала печатание. В промежутках между такими действиями девочка осматривала машинку руками: она проводила рукой по каретке, клавишам, соединениям деталей. Время от времени она заглядывала в рисунок экспериментатора. Возвращаясь снова к «обследованию» машинки, девочка особо подчеркивала при осмотре те детали, которые экспериментатор еще не успел изобразить, опять обводила все части машинки по порядку; кончив осмотр, снова возвращалась к печатанию понарошку. И так несколько раз.

Поведение девочки, как видно из приведенных примеров, представляет собой жестовую форму имитационно-изобразительной деятельности, в которой отчетливо выделяются два компонента: изображение собственно предметного действия и изображение действий,

направленных на обследование предмета. Рисунок, который строит взрослый, подчиняясь изобразительному замыслу девочки, воспринимается ею как графический эквивалент этих изобразительных по своему назначению действий.

Дальнейшее развитие изобразительной деятельности Дины шло по линии приобретения собственных приемов графического изображения. Одновременно с этим происходило развитие содержания рисунков.

Так, на втором году обучения Дина постепенно стала включаться в рисование взрослых: она исправляла рисунок взрослого, дополняла его деталями. Могла, например, дорисовать очки, удлинить платье на изображенном человеке. Спустя некоторое время она стала рисовать самостоятельно. Целая серия рисунков Дины была посвящена изображению обстановки в различных помещениях: в ванной комнате, квартире родителей, классе, столовой, спальне. Иногда на одном рисунке изображалась целая квартира: ванная комната, туалет, жилая комната. Чаще всего Дина изображала квартиру родителей, где она жила на каникулах. Девочка по многу раз воспроизводила на рисунке обстановку квартиры, особенно любила рисовать ванную комнату. Изображая ее, рисовала ванну с душем и краном, туалет, умывальник с полочкой, веревку, на которой сушится белье, полотенце на вешалке, ведро, таз, корзинку для мусора, веник, щетку, половую тряпку, горшок. Рисовала Дина и другие помещения, жилые комнаты, класс и т.п., причем они обязательно «соединялись» дверями.

На первых рисунках не было людей. Затем девочка стала «населять» помещения людьми. Вначале Дина рисовала только себя и людей из своего непосредственного окружения (педагогов, детей в группе). Позже на рисунках стали появляться изображения родных (папы, мамы, сестры), еще позже — посторонних для девочки лиц (пассажиров в транспорте, детей на прогулке, в столовой, в спальне). Изображения людей были схематичными, но они передавали основные части тела и детали одежды. Приведем пример.

*8 лет.* На большом листе бумаги Дина нарисовала себя, воспитательницу и другую воспитанницу группы. Особенно тщательно и подробно она выполнила свой портрет. У Дины на рисунке рот, нос, глаза, волосы, нарисованы очки, на руках по пять пальцев, на халате — пуговицы и узоры. Рисунок подписан: «Дина» (рис. 1, слева).

Таких подробных изображений человека у Дины было немного, как немного было у нее портретных, изолированных от конкретной ситуации изображений человека. Чаще девочка рисовала людей за каким-то занятием. В таких случаях изображение было значительно схематичнее и беднее деталями. Дина оставляла на рисунке только те детали, которые были необходимы для передачи сюжета или характеристики действующего лица. Особенно условны были изображения посторонних для девочки лиц. Например, детей на прогулке

она изображала, не прорисовывая лица и одежды. Руки и ноги передавались в виде изогнутых линий (рис. 1, вверху).

На втором году обучения одни и те же ситуации — еда, сон, прогулка, занятия — многократно повторялись в рисунках, при этом девочка каждый раз все более полно воспроизводила свои действия и наблюдения. Так, мы заметили, что Дина все чаще пыталась при изображении систематически повторяющихся ситуаций выделить и зафиксировать в рисунке какие-то особенные черты данной ситуации.

8 лет 5 мес. Рисуя на тему «спать», Дина изображает обстановку комнаты, в которой она спит (окно, дверь, шкаф, стол, кукольный уголок). Среди всей этой обстановки она правильно располагает кровати и подписывает внизу, где спит она, где другая воспитанница — Аня. Изображая Аню, Дина рисует ее с высунутой из-под одеяла рукой. Так она старается изобразить характерную черту этой девочки — стереотипные размахивания рукой перед глазами (рис. 1, справа в середине).

Этот рисунок показывает, что графическими средствами девочка может рассказать на выбранную тему значительно больше, чем раньше. Она подробно передает обстановку, показывает, как расположены кровати, кто в комнате спит рядом с ней. Дина пытается также зафиксировать в рисунке характерные для другой воспитанницы движения.

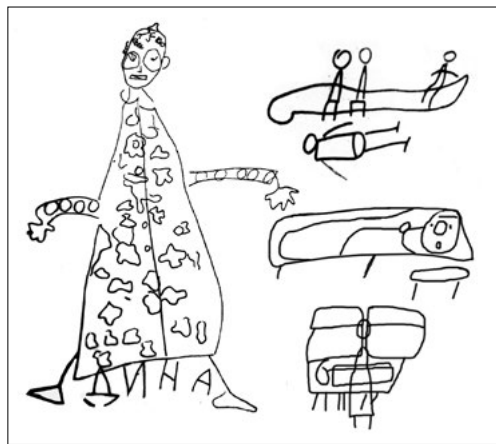


Рис. 1

Потом Дина стала пробовать изображать заинтересовавшие ее события, поездку в Институт дефектологии, игру, урок. Пытаясь передать в рисунке какое-то событие, например игру, девочка сталкивается с задачей изображения последовательности действий и положений.

Вначале она пробует решить эту задачу с помощью только одного рисунка. Последовательность действий отражается при этом путем наложения изображения последующего действия на изображение предыдущего (рис. 1, справа внизу) — «Тетя Алла спит, тетя Алла встала». В дальнейшем изображение последовательности действий в рисунках Дины начинает расчленяться. Девочка переходит к изображению последовательности событий в серии рисунков.

К этому времени уже были достигнуты известные успехи в развитии речи Дины. Она научилась выполнять разнообразные действия в соответствии с инструкциями, выраженными в жестово-дактильной, дактильной или письменной формах, стала читать небольшие

тексты, передавая в жестах содержание фраз, описывающих простые действия; увеличился ее словарный запас. В свободное от занятий время Дина любила писать в тетради слова, фразы и небольшие тексты. Приведем примеры «спонтанных» текстов, сделанных девочкой в конце первого года обучения.

1. Галя дома. Леля дома. Алла тут. Дина тут.

2. Галя дома, Люся иди. Галя дома. Леля дома. Таня там. Дина тут. Галя дома. Люся иди.

3. Дина тут. Аня тут. Таня там. Таня дома. Дина дома. Дина дома.

В таких текстах девочка описывала окружающую обстановку, указывая, кто из педагогов или детей рядом с ней в группе (*тут*), а кого нет (*там, дома*). В третьем тексте наряду с описанием текущей ситуации (*Дина тут. Аня тут. Таня там. Таня дома*) имеется предвосхищение желаемого будущего — поездки домой на каникулы (*Дина дома. Дина дома*).

В конце первого года обучения Дина стала замечать и фиксировать в слове появление и исчезновение людей в поле своего восприятия. В ее тетрадях появились записи типа: «Галя сидит, Галя нет», описывающие ситуацию, когда другой ребенок (или педагог) выходит из комнаты, в которой Дина занимается. Иногда девочка сама провоцировала изменения ситуации, предлагая кому-либо из взрослых выйти из комнаты, чтобы потом записать это в тетради. Такое занятие Дине очень нравилось, и описания типа «есть — нет» в ее спонтанном письме заняли значительное место.

В дальнейшем, на втором году обучения, спонтанные тексты девочки становятся больше по объему и разнообразнее по содержанию. В текстах по-прежнему много описаний текущей ситуации: *Аня спит. Дина не спит. Таня тут*. Во многих из них говорится о желаемом будущем, а именно о том, что Дина скоро поедет домой на каникулы: *Дина плачет. Папа приедет. Дина едет сумка. Аня не едет сумка*. Появляются и описания событий, имевших место в недавнем прошлом, например описание завтрака: *Аня ела плохо. Дина ела хорошо*.

Чаще всего описание прошедшего события в тексте следовало за рисунком с изображением того же события.

Анализ спонтанного письма девочки показывает, что она использует речь для описания самых общих характеристик обстановки, в которой она живет и действует, через указание лиц, которые в этой обстановке находятся, находились или будут находиться в ближайшем будущем. Несмотря на бедность словаря и ограниченность в употреблении лексических и грамматических форм, по спонтанным текстам ребенка видно, что она совершает важную аналитическую работу по упорядочению и стабилизации сложной и изменяющейся действительности.

Однако в передаче событий и ситуаций из повседневной жизни словесное описание, как правило, беднее, чем изображение прошлого

опыта в рисунке. При сопоставлении данных о развитии изобразительной деятельности и спонтанного письма изучаемой нами девочки можно заметить, что использование ею рисунка для передачи своих действий и впечатлений всегда опережало использование речи с той же целью.

Рисунки других слепоглухих детей, за развитием изобразительной деятельности которых мы наблюдали, отличались от рисунков Дины К. большей тщательностью и четкостью в прорисовке контуров фигур и отдельных деталей, они были, как правило, ярче и аккуратнее раскрашены. Собранные нами коллекции рисунков отличались



Рис. 2

и по содержанию. Так, если в рисунках Дины К., как отмечалось, преобладали изображения систематически повторяющихся в ее жизни ситуаций (еда, сон, прогулка), то в рисунках Гали К., слабовидящей глухой девочки с остротой остаточного зрения 0,07, было больше изображений запомнившихся событий недавнего прошлого — например, школьных праздников (празднование Нового года, 8 Марта, 1 Мая) и т.п.

В альбомах Наташи Ш., слепоглухой девочки с остротой остаточного зрения 0,03, преобладали рисунки с изображением отдаленного прошлого, например покупки родителями нового шкафа, проводов знакомых, уезжавших на поезде (рис. 2, 3), и т.п.

Однако анализ этих рисунков позволяет выделить те же, что и в рисунках Дины К., характерные черты: схематизм изображения, ограниченность содержания воспроизведением конкретного личного опыта, опережение словесного выражения при передаче этого содержания.

Несмотря на схематизм изображения, объекты в рисунках наблюдаемых нами детей представлены целостно, достаточно дифференци-



Рис. 3.

рованы по форме, понятны для окружающих. Группы объектов на отдельных рисунках, как правило, подчинены одной теме. Имеется сюжетный рисунок, который обнаруживает тенденцию к развитию: намечается разделение на два плана изображения, попытка передать последовательность событий в серии рисунков. Это позволяет отнести рисунки наблюдавшихся нами детей к периоду становления детского

рисунка, известного в литературе как период схематических изображений, но не к начальным его стадиям, когда предметы часто бывают не завершены и ребенок ограничивается изображением некоторых, наиболее важных, с его точки зрения, деталей, а к более поздней стадии, характерной для детей 5–6 лет.

Таким образом, полученные в исследовании данные обнаружили в развитии рисунка слепоглухих учащихся с остаточным зрением общие с нормой и специфические черты. Сходство проявилось в характерном для детских рисунков схематизме изображения человека, животных, различных предметов и ситуаций<sup>88</sup>. По содержанию рисунки слепоглухих детей существенно отличались от рисунков слышащих и видящих дошкольников, в которых обнаруживается интерес детей к жизни других людей<sup>89</sup>, попытки овладеть пространством, недоступным им в повседневной жизни<sup>90</sup>, при использовании небольшого поля листа бумаги.

Сходство в форме изображений, которое можно наблюдать в рисунках слепоглухих детей и нормально видящих и слышащих дошкольников, объясняется, по-видимому, тем, что, как отмечает В.С. Мухина, «на начальных этапах развития рисования в нем обнаруживаются особенности восприятия, возникшие в контексте предметной деятельности. Эти особенности еще не соответствуют задачам изображения: свойства предметов (и прежде всего их форма) изображаются константно и глобально („предметные“ эталоны отличаются нерасчлененностью), зрительный образ находится под сильным влиянием предметного действия»<sup>91</sup>.

Реализация такой направленности в рисунке помогает слепоглухим детям, как мы видели, преодолевать затруднения в формировании предметного опыта и представлений об окружающей действительности, обусловленные запаздывающим включением речи в развитие их сенсомоторики.

Благодаря тому, что рисунок представляет в статичной, расчлененной, материально выраженной форме события и ситуации, разворачивающиеся в пространстве и во времени, значительно упрощается задача соотнесения опыта действий и наблюдений слепоглухого ребенка с его словесным описанием. При этом именно рисунок в качестве опосредствующего звена между действительностью, которую медленно и с большим трудом осваивает слепоглухой ребенок, и ее

<sup>88</sup> Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 1967; Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М. : Педагогика, 1981.

<sup>89</sup> Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М. : Учпедгиз, 1960.

<sup>90</sup> Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. М. : Просвещение, 1965.

<sup>91</sup> Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М. : Педагогика, 1981.

словесным описанием оказывается часто надежнее и эффективнее, чем другие формы имитационно-изобразительной деятельности, такие, например, как жесты или драматизация.

Таким образом, необычная для нормы способность слепоглухого ребенка овладеть изобразительной деятельностью на самых начальных ступенях освоения словесной речи может стать важным условием компенсации ярко выраженных в развитии слепоглухого ребенка нарушений словесного опосредствования и, следовательно, необходимым средством формирования его ситуативной речи.

## Приложение 2

### Программа целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха<sup>92</sup>

#### Раздел I. Формирование познавательной направленности чтения: дифференциация позиции автора и читателя (1–2-й классы)

##### *Предварительные замечания*

Соотношение позиции автора и читателя — важная характеристика условий чтения, которая в значительной степени определяет его познавательную направленность. В процессе подготовки слепоглухих детей к чтению художественной литературы это соотношение будет постоянно изменяться. Исходный уровень — условия чтения, при которых позиции читателя и автора текста практически слиты, как это бывает, например, на этапе освоения ситуативной речи.

При переходе к работе с текстами, авторы и герои которых — отличные от читателя люди, происходит первое важное качественное изменение этого соотношения — дифференциация позиции читателя и автора текста по отношению к описанным в тексте событиям. Позиция автора может быть определена при этом как позиция непосредственного участника или наблюдателя описанных в тексте событий, а позиция читателя — как позиция лица, которое, не являясь ни участником, ни свидетелем описанных в тексте событий, может получить о них представление только из текста.

Ребенок, начинающий обучаться чтению на этапе освоения ситуативной речи, осваивая восприятие контекстной речи, переходит с позиции автора на позицию читателя, и именно с этого перехода начинается процесс его читательского развития, закладывается фундамент чтения как познавательной деятельности.

<sup>92</sup> По материалам статьи: Гончарова Е.Л. Программа целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. 1996. № 5. С. 47–59.



*Материал, предлагаемый для чтения*

Объем	3–5 предложений
Лексико-грамматическое оформление	Хорошо освоенный лексико-грамматический материал
Предметное и тематическое содержание	Учебные и бытовые действия, повседневные ситуации в школе, семье
Соотношение содержания текста и личного опыта читателя	а) Текст описывает события из жизни читателя; б) содержание текста выходит за рамки личного опыта читателя, но близко ему
Соотношения позиций автора, героя и читателя	Автор и герой — близкие читателю люди
Соотношение правды и вымысла	Содержание текста — события из реальной жизни

*Конкретно-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.
- Научить различать позиции читателя и автора текста.
- Научить оценивать преимущества автора текста в воспроизведении полной картины описанных в тексте событий.
- Научить практически различать ситуативную и контекстную речь.
- Сформировать у учащихся установку на восприятие содержания текста, выходящего за рамки их личного опыта.

*Методические приемы*<sup>93</sup>

**Прием 1.** Учащимся группы предлагается прочитать инструкцию, требующую выполнения нескольких простых взаимосвязанных действий, например: «Возьми книгу. Возьми тетрадь. Сядь. Открой книгу. Положи тетрадь в книгу». Один ученик выполняет эти действия: может взять любую книгу, любую тетрадь, сесть на любой стул в комнате и т. п. Другие дети, наблюдая за его действиями, описывают их в тексте, например: «Вова взял книгу. Вова взял тетрадь. Вова сел на стул. Вова открыл книгу. Вова положил тетрадь в книгу». Когда текст готов, в класс приглашают кого-нибудь из взрослых или учащихся другой группы, просят их прочитать и показать то, что в нем описано, т. е. выполнить действия «за героя». Неполнота такого текста

<sup>93</sup> Более подробно см. Дефектология. 1995. № 4.

не позволяет человеку, который не был непосредственным свидетелем описанных в нем событий, выполнить это задание точно так, как было на самом деле. Обычно читатель берет не ту книгу, садится не на тот стул, не там располагает тетрадь и т. п. Учащиеся группы, из которых один — непосредственный участник описанных в тексте событий, а все другие — свидетели, замечают и исправляют все допущенные первым читателем ошибки и неточности. После этого приглашают другого читателя, и так несколько раз.

**Прием 2.** Роли героя, автора и читателя распределяются между учащимися одной группы. Один ребенок выполняет действия, указанные в инструкции, другой описывает их в тексте, третий (находившийся в это время в другом классе) читает составленный в его отсутствие текст, а потом по нему изображает действия героя. Автор текста и его герой наблюдают за действиями читателя, оценивают и исправляют их. После обнаружения каждой ошибки при выполнении читателем действий «за героя» учащихся просят объяснить их 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, т. е. 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. Затем дети меняются ролями и приступают к составлению нового текста. Таким образом, на одном уроке каждый ребенок несколько раз может «пережить» изменение позиции по отношению к описанным в тексте событиям и оценить связанные с этим изменения своих возможностей при воспроизведении полной и точной картины описанных в тексте событий.

**Прием 3.** 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. Текст и иллюстрации к нему, выполненные самим ребенком, оформляются как книга, на обложке которой указываются автор текста и рисунков, ее название. Для урока обычно отбирается одна книга. Соответственно, один ребенок будет автором, двое других — читателями. Задания и вопросы, имеющие целью восстановление контекста описанных в тексте событий, учитель задает по очереди читателям в присутствии автора текста. Когда читатель допускает ошибку или отказывается отвечать, те же вопросы или задания предлагаются другому читателю, а затем и автору текста, после чего обсуждаются результаты работы каждого из детей.

### Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся

- Уметь определять свою позицию по отношению к описанным в тексте событиям.
- 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.
- Понимать, что свидетель и участник, в отличие от читателя, могут точно и полно воспроизвести описанную в тексте ситуацию.
- Охотно подчиняться контролю со стороны автора или героя текста и их указаниям при воспроизведении полного содержания описанных в тексте событий.

### Раздел 2. Формирование у читателя внешней, развернутой, доступной контролю деятельности, обеспечивающей ему максимально полное присвоение опыта действий или наблюдений другого человека

#### Материал, предлагаемый для чтения

Объем	8–15 предложений
Лексико-грамматическое оформление	Хорошо освоенный лексико-грамматический материал
Предметное и тематическое содержание	Учебные и бытовые действия, повседневные ситуации в школе, семье
Соотношение содержания текста и личного опыта читателя	Содержание текста выходит за рамки личного опыта читателя
Соотношения позиций автора, героя и читателя	Автор и герой — близкие читателю люди
Соотношение правды и вымысла	Содержание текста — конкретные события реальной жизни

#### Конкретно-методические задачи

- Формирование у учащихся умения максимально полно воспроизвести во внешнем предметном плане (или на макете) действия героя.
- Организация сотрудничества читателя и автора в воспроизведении максимально полной картины описанных в тексте событий.

#### Методические приемы

**Прием 1.** Обучение учащихся переадресации автору вопросов учителя. Учащимся предлагают прочитать текст, описывающий наблюдения и действия, знакомых ему людей, и передать его содержание

в наглядном плане. Направляя эту деятельность ребенка, учитель адресует ему вопросы по контексту. На рассматриваемой ступени обучения ребенок, как правило, 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 учащихся указать того человека, который, по их мнению, может ответить на поставленный вопрос. Учащиеся обычно легко называют автора (или героя) текста, который и приглашается на беседу с читателем. Организуя эту беседу, учитель повторяет вопрос и предлагает читателю задать (переадресовать) его автору. После того как автор текста ответит на вопрос, учитель задает читателю следующий вопрос, который тот, в свою очередь, переадресует автору, и так до тех пор, пока все возможные вопросы к контексту не будут заданы автору.

**Прием 2.** Упражнения в придумывании вопросов по контексту и постановки их автору текста.

**Прием 3.** Авторская постановка. На уроке проводится игра-драматизация по тексту, в ходе которой 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 коммуникативной деятельности, в которой посредством текста осваивается опыт жизни других людей.

#### Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся

- Уметь замечать неполноту авторского текста, его недостаточность для воспроизведения полной картины описанных в тексте событий.
- Уметь задавать автору вопросы с целью уточнить контекст.
- Выполнять роль автора в «авторской постановке», уметь руководить действиями читателя.

### Раздел 3. Перевод деятельности учащихся, направленной на понимание прочитанного, в план рассуждения

#### Материал, предлагаемый для чтения<sup>94</sup>

Объем	8–15 предложений
Лексико-грамматическое оформление	Хорошо освоенный лексико-грамматический материал
Предметное и тематическое содержание	Учебные и бытовые действия, повседневные ситуации в школе, семье
Соотношение содержания текста и личного опыта читателя	Содержание текста выходит за рамки личного опыта читателя
Соотношения позиций автора, героя и читателя	а) Автор или герой — знакомые люди, но удалены от читателя по месту нахождения; б) автор или герой — неизвестные читателю люди
Соотношение правды и вымысла	а) В тексте описываются реальные события; б) вымышленные, но правдоподобные ситуации

#### Конкретно-методические задачи

- Интериоризация коммуникативных компонентов чтения.
- Формирование у учащихся умения восстанавливать подтекст.

#### Методические приемы

*Прием 1.* Усложнение условий коммуникации между читателем и автором текста. Читателю предлагают воспроизвести в наглядном плане описанные в тексте события в условиях, когда общение с автором возможно, но отсрочено во времени. Организуя выполнение действий читателя в таких условиях, учитель объясняет ему необходимость додумывать, домысливать то содержание, о котором в тексте не говорится совсем или только упоминается. При этом важно учить детей соотносить результаты своей работы с текстом, добиваясь того, чтобы дополнения к тексту не противоречили ему. В условиях, когда общение с автором текста хоть и отсрочено во времени, но все же возможно, за автором сохраняется право следить за тем, чтобы результаты выполнения учащимся основного учебного задания не противоречили содержанию текста.

*Прием 2.* Упражнение учащихся в восстановлении по ходу чтения содержания, которое не выражено прямо, но подразумевается:

- 1) определение конечного результата ряда действия, например:

<sup>94</sup> Тексты и упражнения к этому и последующим разделам см.: Гончарова Е. Л., Акшнина А. Я., Васина Г. В. Прочитай, подумай, ответь. М.: Логос, 1990.

#### Ира пишет

Ира взяла ручку и написала букву Ш, потом Ира написала букву К, потом Ира подумала и написала букву О. Ира хотела написать еще, но потом Ира увидела на тетради муху. Ира махнула рукой и прогнала муху. Ира прочитала все буквы вместе, подумала и написала еще две буквы — Л, А.

#### Вопрос:

Какое слово написала Ира?

- 2) установление причинно-следственных отношений, например:

#### Петя и Вера гуляли

Петя и Вера гуляли. Петя и Вера бегали. Петя и Вера играли в мяч. Петя и Вера качались на качелях. Потом Петя и Вера пошли домой. Мама посмотрела и спросила: «Почему туфли мокрые у Пети? Почему туфли мокрые у Веры? Почему брюки мокрые у Пети? Почему платье мокрое у Веры?»

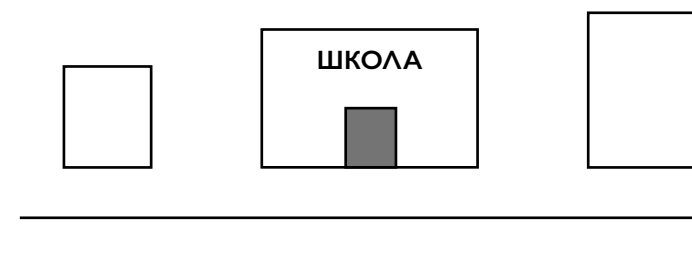
#### Вопросы:

Что спросила мама? Почему туфли были мокрые у Пети? Почему туфли были мокрые у Веры? Какая была погода?

- 3) прослеживание пространственных перемещений героя, например:

#### Коля и Витя

Это школа. Справа от школы стоит маленький дом. Слева от школы стоит большой дом. Вот дорога. Вот дверь школы. Она выходит на дорогу. Уроки кончились. Витя и Коля вышли из школы и пошли домой. Витя вышел из школы и пошел налево. Коля вышел из школы и пошел направо.



#### Вопросы:

Где живет Витя? Где живет Коля? Какой дом у Вити? Какой дом у Коли? Кто живет в большом доме, Витя или Коля?

4) восстановление пропущенных слов в тексте, например:

*Дети рисовали*

*Дети взяли карандаши и альбом. Сима взял красный карандаш. Сима рисовала ... и ... . Петя взял желтый карандаш и нарисовал ... . Лена взяла черный карандаш и нарисовала ... . Слава взял зеленый карандаш и нарисовал ... и ... . Оля взяла синий карандаш. Она нарисовала ... . Саша нарисовал зайца около елки и снег. Саша сказал: «Заяц ..., как снег».*

**Задание.** Прочитайте текст. Вставьте пропущенные слова.

5) определение имени героя, например:

*Валя и Катя*

*У Вали была шуба. У Кати было пальто. Катя хотела надеть шубу Вали. Валя хотела надеть пальто Кати. Катя и Валя переоделись. Катя надела шубу. Валя надела пальто. Девочка в шубе каталась на санках. Девочка в пальто лепила снеговика.*

**Вопросы:**

Кто лепил снеговика? Кто катался на санках?

*Коля и Петя*

*У Коли была куртка. У Пети был плащ. Утром Коля надел куртку, а Петя надел плащ. После обеда Коля и Петя поменялись одеждой и опять пошли гулять. Мальчик в куртке подметал двор. Мальчик в плаще играл в мяч.*

**Вопросы:**

Кто играл в мяч, Петя или Коля? Кто подметал двор, Петя или Коля?

**Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся**

- Уметь оценивать условия восприятия текста: возможно или невозможно непосредственное общение с автором.
- Уметь выбрать в соответствии с условиями коммуникации читателя и автора текста приемы работы по восстановлению полной картины описанных в тексте событий.
- Уметь в форме рассуждений восстанавливать последовательность действий героя по полному и неполному тексту.

## Раздел 4. Формирование эмоционально-оценочных компонентов чтения

### Материал, предлагаемый для чтения

Объем	10–20 предложений
Лексико-грамматическое оформление	Хорошо освоенный лексико-грамматический материал
Предметное и тематическое содержание	Учебные и бытовые действия, повседневные ситуации
Соотношение содержания текста и личного опыта читателя	Содержание текста выходит за рамки личного опыта читателя
Соотношения позиций автора, героя и читателя	Автор и герой неизвестны читателю
Соотношение правды и вымысла	а) Текст отражает вымышленные, но правдоподобные ситуации; б) небывальщины; в) тексты с элементами сказочного вымысла

### Конкретно-методические задачи

- Формирование установки на оценку действий героя с точки зрения их соответствия поставленной цели.
- Формирование установки на оценку действий героев с точки зрения их соответствия конкретным предметным условиям.
- Формирование установки на оценку действий героя в отношении их правдоподобия.

### Методические приемы

**Прием 1.** Упражнения в оценке целесообразных и нецелесообразных действий героя.

*Дети рисуют*

*Был урок рисования. Учительница сказала: «Девочки, нарисуйте помидоры. Мальчики, нарисуйте яблоки». Дети (мальчики и девочки) рисовали. Учительница подошла к Тане. Она (учительница) посмотрела рисунок Тани. Таня нарисовала большой красный помидор. Потом учительница подошла к Вове. Вова нарисовал огурец. Учительница похвалила Таню. Учительница ругала Вову.*

**Вопросы:**

Почему учительница хвалила Таню? Почему учительница ругала Вову?

*Оля помогает*

*Окно было грязное. Мама попросила Олю вымыть окно. Оля взяла таз. Оля налила в таз воду. Оля намочила тряпку. Оля вымыла дверь и пошла гулять.*

**Вопросы:**

Что просила мама? Что сделала Оля вначале? Что вымыла Оля?

**Прием 2.** Упражнения в оценке разумных и неразумных действий героев.

*Вова стирает*

*Вова ел суп. Вова шалил. Вова пролил суп на рубашку. Рубашка стала грязная. Вова хотел 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: «...».*

**Вопросы:**

Что сказала мама Вове? Мама хвалила или ругала Вову? Почему мама ругала Вову?

**Прием 3.** Игра «Бывает — не бывает».

*Дети раскладывают в два ряда под соответствующими названиями таблички с предложениями типа: «Самолет летит. У кошки три уха. Ира кормит куклу. Маша рисует ложкой. Катя рисует карандашом. Мышка съела кошку. У собаки два уха и один хвост. Слон маленький. Мышь большая. Самолет плывет. Автобус едет. Кошка съела мышку. Кукла кормит Иру. Автобус летит по небу. У кошки два хвоста».*

**Прием 4.** Упражнения в выявлении небывальщин и элементов сказочного вымысла в специально подготовленных текстах.

## **Раздел 5. Работа с текстами, описывающими поведение героев (3–4-й классы)**

**Предварительные замечания**

Первые шаги в формировании у учащихся приемов и установок, необходимых для чтения рассказов о поступках и поведении героев, должны быть сделаны при работе с текстами, описывающими события их собственной жизни или жизни хорошо знакомых им людей.

По своему содержанию и организационным формам работа с такими текстами на уроках чтения на первых порах в значительной степени смыкается с воспитательной работой и работой, осуществляемой на уроках по развитию речи и социально-бытовой ориентировки

в связи с задачами углубления и словесного опосредствования нравственного опыта учащихся.

Внося определенный вклад в работу по формированию у учащихся представлений о правилах поведения и взаимоотношениях людей, уроки чтения должны сохранять и свой собственный предмет — заботу о формировании деятельности, позволяющей читателю присваивать отраженный в речи опыт действий и наблюдений других детей. На данном этапе особое внимание должно быть уделено формированию ориентировочной основы деятельности — и прежде всего углублению представлений учащихся о структуре текстов с описанием поведения героев. Поэтому при разборе текстов, героями которых являются сами дети или знакомые им люди, на уроках чтения наряду с анализом содержания текста обязательно должна проводиться работа по формированию у учащихся умения выделять такие важные элементы в словесном описании поведения героя, как описание нормы (предписаний или запретов), на которые он должен ориентироваться в своем поведении; описания того, как выполняются героем эти нормы, какие изменения вносит поведение героя во взаимоотношения с окружающими людьми; представленные в тексте оценки поведения героя и т. п. Дети должны учиться также различать тексты с полным и неполным описанием поведения героя, должны упражняться в восстановлении пропущенных элементов описания и т. п. Важной задачей этого этапа работы является обсуждение с учащимися на конкретных примерах возможных вариантов поведения героя в тех или иных описанных в тексте случаях.

Решение перечисленных выше задач при работе с текстами, описывающими реальные события из жизни читателей или известных им людей, облегчается возможностью адресовать читателей к конкретной ситуации или воспоминаниям о ней непосредственных участников описанных в тексте событий. Здесь могут быть использованы хорошо знакомые учащимся приемы: переадресация вопросов по контексту автору текста, восстановление пропущенных элементов текста с помощью и под контролем автора и т. п. Навыки и умения по анализу словесного описания поведения героев, сформированные в таких облегченных условиях, должны впоследствии закрепляться, расширяться и обобщаться при работе с текстами, описывающими поведение вымышленных героев. Особенно важно добиться при этом расширения представлений учащихся о возможных вариантах нормативного и ненормативного поведения героев в сходных ситуациях.

Таким образом, от анализа конкретных ситуаций, пережитых самими детьми, через анализ различных вариантов поведения вымышленных героев младшие слепоглухие школьники постепенно подвоятся к анализу ситуаций морального выбора, которые в явной или скрытой форме присутствуют во всяком рассказе о поступках героев.

*Конкретно-методические задачи*

- Упорядочить полученные в опыте представления детей о правилах поведения и взаимоотношениях между детьми и взрослыми, между детьми, между детьми и животными.
- Сформировать установку на сопоставление поведения героя с нормативным.
- Научить учащихся выделять при чтении структурные компоненты текста с описанием поведения героя и ориентироваться на них при чтении.
- Обеспечить накопление у учащихся представлений о различных вариантах поведения героя в сходных ситуациях.

*Этапы и виды работы на уроках чтения*<sup>95</sup>

- Анализ отдельных вариантов поведения и взаимоотношений взрослых и детей, детей разного возраста, детей и животных на примерах из личного опыта учащихся:
  - а) по конкретной ситуации;
  - б) по воспоминаниям, выраженным в изобразительной деятельности, в жестах, жестово-дактильных рассказах и т. п.
- Составление рассказов, описывающих опыт личных взаимоотношений учащихся.
- Перечитывание ранее написанных рассказов с целью углубления их содержания и восстановления пропущенных в них элементов описания поведения героев на основе воспоминаний непосредственных участников или свидетелей описанных в нем событий.
- Чтение и обсуждение содержания текстов о вымышленных героях (выявление основных структурных компонентов такого описания, проведение аналогий с ситуациями из личного опыта учащихся, выявление причинно-следственных отношений).
- Систематизация и обобщение значений слов, обозначающих нравственные качества героев.
- Систематизация прочитанного материала по группам: рассказы о хороших поступках — рассказы о плохих поступках; рассказы о послушных и непослушных детях; рассказы об аккуратных и неаккуратных детях; о добрых и жадных; о трудолюбивых и ленивых и т. п.
- Систематизация прочитанного материала по ситуациям.
- Упражнения в подборе вариантов поведения.

<sup>95</sup> Большую работу в подготовке конкретных заданий по этому разделу провела О. А. Терникова — педагог Сергиево-Посадского детского дома для слепозрячих детей.

*Навыки, установки и умения, которыми должны овладеть учащиеся*

- Уметь различать варианты поведения героев, отвечающие или не отвечающие нравственным нормам и предписаниям.
- Уметь сопоставлять различные варианты поведения героев в сходных ситуациях.
- Уметь сопоставлять поведение героя и поведение в аналогичной ситуации близких людей.
- Уметь различать слова, обозначающие положительные и отрицательные нравственные качества героев.
- Уметь раскрывать значение слов, обозначающих нравственные качества героев.
- Уметь группировать прочитанные рассказы в соответствии с проблемными ситуациями и нравственными качествами героев.
- Уметь выделять в тексте с описанием поведения героя нормы или запреты, на которые реально ориентируется герой в своем поведении.

**Раздел 6. Подготовка учащихся к анализу ситуации морального выбора (5-й класс)***Предварительные замечания*

Умение выделять при чтении ситуацию, в которой герой окажется перед выбором той или иной линии поведения, — это важное достижение предыдущей ступени обучения и основа для дальнейшей работы по подготовке учащихся к чтению рассказов о поступках героев. Выбор одной из линий поведения — одно из самых существенных проявлений социальной жизни человека. Это может быть выбор между «хорошим» (отвечающим моральным нормам) поведением и «плохим». Это может быть выбор между разными вариантами хорошего и плохого поведения. И наконец, это может быть выбор между поведением, удобным «только для меня» и вредным для других, и поведением, полезным для других, «вредным для меня», т. е. моральный выбор, перед которым человек оказывается, когда его интересы приходят в противоречие с интересами других людей. Если это противоречие осознается, выбор одного или другого варианта поведения становится основанием для поступка. Поэтому для того, чтобы понять и оценить поступок героя литературного произведения или реального человека, необходимо прежде всего выявить то, что лежит в основе выбора: особенности характера героя, его цели, мотивы, намерения, ожидания, отношение к другим и т. п.

Наша задача состоит в том, чтобы к такому анализу подготовить младших школьников с глубокими нарушениями зрения и слуха.

Это чрезвычайно сложная и масштабная работа, предполагающая и углубление социальной ориентации учащихся, и расширение их опыта общения и взаимодействия с людьми, и развитие их речи, и знакомство с поступками людей в разных обстоятельствах по книгам. В начальных классах эта работа только начинается. Для того чтобы чтение могло стать важнейшим средством в решении встающих здесь проблем нравственного воспитания слепозрячего ребенка, необходимо, чтобы оно постоянно совершенствовалось как самостоятельная умственная деятельность учащихся. Предварительные исследования показали, что в 3–4-м классах в связи с задачами развития читательской деятельности школьников с глубокими нарушениями зрения и слуха могут быть поставлены следующие задачи, относящиеся главным образом к проблеме формирования ориентировочной основы смыслового анализа текстов с описанием поступков героев.

#### Конкретно-методические задачи

- 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 опосредствование.
- Научить выводить основание для поступков героя из контекста.
- Научить сопоставлять намерения героев и результаты их поступков.

#### Виды работ и методические приемы

- Беседы о реальных поступках самих учащихся или хорошо знакомых им людей с целью выявления намерений и мотивов совершенных ими действий. «Зачем ты так поступил? Что ты хотел сделать? Ты хотел помочь (помешать)? Почему ты хотел помочь (помешать)? Тебе было жалко (обидно, стыдно и т. п.)?»
- Перечитывание и анализ ранее составленных текстов о хороших и плохих поступках знакомых людей с целью дополнения описания сведениями о намерениях, мотивах, ожиданиях героев (используется прием переадресации вопросов учителя непосредственному участнику описанных в тексте событий).
- Упражнения в выявлении намерений героя при чтении текстов, авторы которых — незнакомые читателю люди: а) при чтении

полных описаний; б) при чтении рассказов, в которых намерения героя не выражены прямо, но могут быть поняты из контекста («Руки замерзли у Коли. Петя дал Коле свои варежки»).

- Упражнения в сопоставлении и оценке одинаковых по содержанию, но разных по намерению действий героев. Например:
  - Мальчик отнял у девочки лопатку.
  - Девочка хотела ударить собаку. Мальчик отнял у девочки лопатку.
  - Собака бросилась на котенка. Девочка хотела ударить собаку. Мальчик отнял у девочки лопатку, взял собаку за ошейник и увел домой.
- Упражнение в сопоставлении намерений героя и результатов его поступка (например, текст «Горькое лекарство»).
- Чтение и обсуждение содержания текстов о вымышленных героях с целью выявления основных структурных элементов такого описания (по вопросам учителя).
- Упражнения в анализе текстов с полным или неполным описанием поступков героев по схеме.

Поступок	Намерение, мотивы, ожидания	Результат	Оценка
Какой?	Чего хотел добиться герой? Почему так поступил?	Что получилось?	Поступил хорошо или плохо?

- Упражнения в придумывании продолжения рассказа по его началу, содержащему описание ситуации морального выбора. Например:

*«Мама ушла на работу и попросила Таню убрать квартиру. Вытереть пыль. Вымыть пол. Почистить ковер пылесосом. У Тани была интересная книга ...».*

- Упражнения в восстановлении пропущенной части текста с описанием ситуации морального выбора. Например:

*«Костя работал в огороде. Он полтел грядки. Работы было много. Вдруг пришли его товарищи Витя и Коля... Вечером папа сказал Косте: „У тебя хорошие товарищи!“».*

#### Умения, которыми должны овладеть учащиеся

- Уметь предугадывать выбор героем одной из возможных линий поведения, ориентируясь:
  - на название текста, например: «Хороший поступок», «Плохой товарищ» и т. п.;
  - на сведения о характере героя, его нравственных качествах;
  - по аналогии с собственным опытом.

## Приложение 3

### Обучение слепоглухих студентов в МГУ. Трудности перехода к чтению научной литературы<sup>96</sup>

Слепоглухота не создает ни одной, пусть самой микроскопической проблемы, которая не была бы всеобщей проблемой. Слепоглухота лишь обостряет их — больше она не делает ничего.

*Э. В. Ильенков*

Материалы, представленные в этой статье, были собраны нами в 1972–1974 годах, когда четверо слепоглухих студентов Наташа К. (Н. К.), Юра Л. (Ю. Л.), Александр С. (А. С.) и Сергей С. (С. С.) учились на первых курсах факультета психологии МГУ. Данная группа слепоглухих была неоднородна по степени выраженности сенсорных нарушений и времени их наступления.

Ю. Л. до 4 лет видел, слышал и говорил. В четыре года в результате перенесенного менингоэнцефалита было полностью потеряно зрение и началось снижение слуха. Впоследствии после лечения зрение восстановилось в незначительной степени (правый глаз — 0,02, левый глаз — светоощущение). Окончательно слух потерял в семь лет. До потери слуха в школе не обучался. Обучаться начал индивидуально с 9 лет с использованием дактилологии и шрифта Брайля. Устная речь, начавшая было утрачивать внятность, была восстановлена. В детский дом для слепоглухих поступил с законченным начальным образованием в 17 лет и продолжал обучение по программам массовой школы.

Н. К.: значительная потеря зрения и снижение слуха произошли, когда ей было два с половиной года, в результате перенесенного менингита. До одиннадцати лет девочка слышала, воспринимала на слух разговорную речь и говорила. Будучи практически слепой (острота остаточного зрения — 0,02), она в девять лет начала учиться в школе слепых и проучилась там три года, пока слышала. В одиннадцать лет после перенесенного полиомиелита она полностью оглохла. В двенадцать лет поступила в экспериментальную группу слепоглухонемых детей при лаборатории изучения и воспитания слепоглухонемых. В 14 лет поступила в Загорский детский

<sup>96</sup> Гончарова Е. Л. Особенности понимания текстов слепоглухими учащимися: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.

дом для слепоглухонемых, где продолжала заниматься по программе массовой школы.

А. С.: снижение зрения было обнаружено в 3 года. Зрение постепенно ухудшалось, и к 6 годам осталось только светоощущение. Слух был нормальным, речь развивалась нормально, и он стал обучаться в школе слепых, но проучился там только четыре года, так как уже на втором году обучения стал обнаруживать у себя снижение слуха. В четвертом классе А. С. стало трудно заниматься из-за прогрессирующей глухоты, и он был переведен в детский дом для слепоглухонемых, где после освоения новых способов обучения и общения (дактилологии и специальных технических средств общения) продолжил свое обучение по программе массовой школы.

У С. С. снижение зрения и слуха обнаружилось в раннем возрасте. На один глаз он окончательно потерял зрение в 2 года 2 мес., второй глаз окончательно перестал видеть в 5 лет. Диагноз: глаукома правого глаза, отслойка сетчатки левого глаза. Двусторонний неврит слухового нерва. Имелись остатки слуха, но речь не развивалась. В шестилетнем возрасте, через год после полной потери зрения, мальчика стали обучать как слепоглухонемого в детском саду для глухих, где занятия с ним проводила Р. А. Мареева, а затем мальчик индивидуально обучался при школе слепых педагогом Г. В. Васиной. В детский дом для слепоглухонемых поступил в четырнадцатилетнем возрасте и обучался по программе массовой школы с использованием шрифта Брайля и дактилологии.

Несмотря на различие в структуре дефекта и особенностях первоначального образования, к 1971 году все завершили образование по программе массовой школы. Будущие студенты свободно владели словесным языком в разговорной (дактильной) и письменной форме, умели говорить голосом с внятностью, достаточной для понимания их устной речи. Заметим, что их всех отличала любовь к чтению. Они с удовольствием читали художественную и научно-популярную литературу, издаваемую шрифтом Брайля. Используя технические приспособления, им систематически читали книги, журналы и газеты, которые не издавались рельефно-точечным шрифтом. Понимание содержания художественной литературы происходило по ходу чтения текста. Если что-то все-таки оказывалось не совсем понятным, они прибегали к повторному чтению.

При переходе к чтению литературы по программе университета они впервые оказались перед необходимостью осваивать достаточно большой объем оригинальных научных текстов — статей и монографий по психологии<sup>97</sup>. Сначала они пытались читать и их, как знако-

<sup>97</sup> В эти годы практически не было учебников по психологии. Оригинальные тексты, которые выходили небольшими тиражами, специально для слепоглухих студентов вручную перепечатывались рельефно-точечным шрифтом Брайля для слепых.



мые по опыту произведения. Они почти не делали записей, не пытались специально разобраться в структуре текста, выделить основные моменты текста и выяснить логику его организации. Чтение, таким образом, строилось, по выражению студентки Н. К., по принципу «что поймется». При чтении художественной литературы такой принцип вполне оправдывал себя; механизм, обеспечивающий понимание, регулярно срабатывал, был быстрым, экономным, а при переходе к чтению новой по структуре и содержанию литературы вдруг оказался непригодным. Большая часть прорабатываемой литературы с первого раза и даже после повторного чтения понималась плохо.

Вот как рассказывали тогда об этом сами студенты.

*Н. К.: «До университета я читала в основном художественную литературу и учебники, чтение давалось легко, всегда было эмоционально, требовало только тех понятий, которыми я уже владела. Поэтому литература по психологии оказалась крайне трудной: полностью незнаком круг вопросов, мнений, незнакомы термины, понятия, крайне раздражал трудный язык изложений у некоторых авторов; казалось, что он прикрывает отсутствие мысли».*

*А. С.: «Я сравниваю чтение художественной литературы с просмотром телевизора. Когда я читаю, я сразу же вижу, что читаю. А когда я начал читать научную литературу из-за того, что много непонятных слов, телевизор перестал работать».*

*Ю. Л.: «После поступления в МГУ я не сразу почувствовал свою неподготовленность. Лекции О. К. Тихомирова были просты и понятны, но вот на первый план вышли работы Леонтьева и другие сложные вещи. Вот тут-то и почувствовалась вся неподготовленность».*

*С. С.: «На первых порах чтение очень затрудняло большое количество непонятных терминов и необычная сжатость и сухость научного языка».*

Как видно из приведенных высказываний, слепозрячие студенты сами отмечали трудности, возникшие при чтении научной литературы, — трудности ориентировки в психологической проблематике, отсутствие необходимых приемов работы с научным текстом.

Эта ситуация побудила нас к проведению более углубленного исследования этой проблемы.

Мы исходили из того, что текст научной книги по структуре и содержанию отличается от текста художественной и научно-популярной литературы и требует от читателя особой по структуре и содержанию деятельности.

В исследовании мы пытались выяснить, как складывалась эта деятельность у слепозрячих студентов и как осуществлялась у них перестройка сложившихся ранее приемов чтения.

Для ответа на поставленные вопросы проводилось наблюдение за работой слепозрячих студентов на семинарах и экзаменах по психологии и во время подготовки к ним; анализировались материалы конспектов и контрольных работ; предлагалась анкета, содержащая вопросы о приемах работы с научным текстом; проводились беседы со слепозрячими студентами о прочитанном материале и специальные занятия по формированию умения выделять логическую структуру текста.

По полученным материалам было видно, что вначале на первый план перед студентами выступали и были осознаны затрудняющие восприятие особенности самих научных текстов — большое количество новой терминологии и трудности научного языка.

Постепенно слепозрячие студенты перешли от оценки текстов к оценке собственной деятельности, своих умений разбираться в трудном материале. В самом начале чтение иногда сопровождалось иллюзией понимания, исчезавшей, когда студенты оказывались перед вопросами контрольных работ и семинаров. Эти вопросы заставляли их снова обратиться к тексту и убедиться, что они в нем разобрались поверхностно. Все студенты отмечали, что приемы чтения, выработанные в школе, оказались крайне недостаточными в работе над научным текстом, потребовалась их основательная доработка.

*Н. К.: «К сожалению, школьные приемы в университете не пригодились. От добрых школьных времен осталось только стремление понять по тексту отдельные неясные места и термины, но и это слабо... процесс чтения пришлось полностью перестраивать».*

Вскоре студенты активно и сознательно начали искать такие приемы анализа текста, которые давали бы более высокие результаты усвоения. Попробуем проследить по материалам анкеты, как это происходило.

А. С. описывает в анкете, как он преодолевал трудности, связанные с чтением научной литературы:

*«Самостоятельным письменным популярным изложением произведения по ходу чтения. Перефразировка, перевод на личный мой язык, перевоплощение в удобную мне форму. Всем этим „пере-“ подвергается произведение по маленьким кусочкам. Вводя дополнительные трудности в процессе работы с научными произведениями, неизбежно во много раз замедляя его, вынуждаю себя вчитываться в каждое слово и обеспечиваю выделение смысла каждого кусочка».*

А. С. в приведенном выше отрывке рассказывает об избранном им способе анализа научного текста. Нетрудно заметить, что этот способ «популярного» изложения является не чем иным, как очень

развернутым анализом текста, производимым в плане внешней социализованной речи, в письменной форме. Такая форма работы ставит студента, если он к ней обратился, перед необходимостью наиболее полного и расчлененного анализа текста, кропотливого осмысления всех трудных моментов, не позволяя что-либо оставить без внимания, исключая формальный, поверхностный анализ текста.

Прием, который использует А. С., отнимает очень много времени, но зато обеспечивает высокое качество усвоения и, что особенно важно, успешное формирование приемов анализа текста. Но, используя этот метод, студент, как правило, не укладывается в среднее время, отпущенное на проработку данной темы.

А. С. и С. С. отдавали предпочтение качеству проработки материала, ставили перед собой задачу — добиваться глубокого усвоения, с самого начала стремились выработать наиболее правильные приемы работы, не считаясь со временем, справедливо полагая, что эти временные затраты окупаются.

Эти студенты приходили на занятия, заранее выделив те вопросы, которые они хотели бы уточнить. Обозначив трудные для понимания части текста, они излагали собственное понимание их содержания. От преподавателя требовалось проверить, отвечает ли поставленным требованиям их понимание. Помощь в виде разъяснений и дополнительного обращения к тексту в беседах с этими студентами почти не требовалась. А. С. и С. С. охотно вступали в беседу, выходящую за рамки проблемы, рассматриваемой в тексте, делали попытки найти применение полученным знаниям, попытки объяснить с помощью новых знаний известные им ранее факты, связать полученные сведения с данными из других областей. Эти студенты охотно обсуждали с преподавателями методы анализа текста, пытались анализировать собственную деятельность. Преподаватель в работе с ними выполнял роль более опытного, более широко осведомленного собеседника-консультанта.

Н. К. не определила так ясно для себя задачу, и поэтому при работе над отдельными текстами выбирала компромиссные решения, средняя глубина усвоения — среднее время работы. В результате такого подхода условия успешной деятельности выделяются постепенно, развитие представляет собой цепь событий, в которой «горький опыт» (ошибки) перемежается с открытиями верных приемов, правда не всегда достаточно осознанных. Хорошей иллюстрацией может служить рассказ о перестройке чтения, составленный по анкете Н. К.

*«В начале обучения на психфаке было очень трудно читать научную литературу, захлебывалась в незнакомых фактах, не умела проследить ход теоретических обоснований, дать оценку прочитанному... Приходилось думать над тем, как рациональнее читать*

*и перерабатывать литературу. В основном думала, как выделить главное, что нужно запомнить, как запомнить. Раньше схватывала из всех работ только выводы и основные факты, потом на опыте поняла, что это было не верно, что надо уметь анализировать прежде всего ход рассуждений авторов... При обсуждении прочитанного на семинаре мне становилось все более ясно, что нельзя читать по принципу „что поймется“, нужно с самого начала пытаться ухватить суть... Вопросы контрольных и экзаменов приучили к тому, что надо обосновать свои ответы, это заставляло внимательно читать места, которые я раньше пробегала, — предварительный материал, логику рассуждений. Здесь большую роль сыграли беседы со специалистами...*

*Сначала думала, что главное — создать ясное представление о данном вопросе и все работы в этой области сами запомнятся, но горький опыт показал, что это не так. Пришла к необходимости конспектирования. Сначала конспекты у меня были источниками информации, причем весьма бессвязной — отдельные положения, готовые выводы. Они мало помогали. Затем я стала в конспекте сохранять логику автора, предпосылки его утверждений. В таком виде конспекты очень ценны, но писать их нужно время... Я не люблю пропускать трудные места, стараясь сразу выяснить у специалистов суть, но это не очень продуктивно, так как не вырабатывается собственного понимания, а берется понимание текста специалистами. Поэтому в последнее время я стараюсь в небольших по объему работах сначала прочесть все, таким образом непонятное при повторном чтении выступает как бы в новом свете, становится яснее.*

*В работах по психологии мне сейчас больше всего интересно, как авторы выводят свои гипотезы, по каким законам движется мысль психолога, что ему важно, как он может проверить, обосновать свои положения. Поэтому надо больше обращать внимание на ход рассуждений автора, а описание экспериментов, теории и выводы сами выведутся, к сожалению, понимаю это поздно».*

Как видно из приведенного отрывка, маленькими шажками, через цепь ошибок и открытий идет студентка от свернутых, привычных для нее ранее форм анализа текста к развернутой, внешне организуемой и контролируемой деятельности.

На основании полученных данных можно предположить, что перестройка деятельности по анализу текста заключается в переводе ее из внутреннего плана выполнения, где она протекала сокращенно, автоматизированно и неосознанно, в план внешне контролируемой деятельности или развернутой речи (письменной, устной или внутренней, но тоже развернутой).

После того как деятельность по анализу текста отрабатывается в речевом плане, она начинает сокращаться. Студенты активно

и сознательно стремятся освободиться от форм работы, требующих много времени, и в первую очередь, естественно, от подробных записей. А. С. отмечает в анкете и в беседах, что после некоторой практики в составлении популярных изложений иногда хорошее качество усвоения возможно и без таких записей.

*«Небольшая тренировка в создании популярных изложений позволяет мне в пожарных случаях, при чтении без всяких записей улавливать хотя бы общий смысл, а при неторопливом чтении почти столько же, сколько при работе с популярным наложением...»*

С. С., умеющий прочно фиксировать в памяти результаты своей работы над текстом, тоже очень скоро смог отказаться от конспектов, письменного анализа текста. Всю работу над текстом он, по его словам, производит в плане речи про себя, затрачивая на нее много времени, но все же меньше, чем при письменном анализе.

Для всех студентов характерно, что анализ текста отнимает много времени, требует многократного чтения. Первое чтение служит, как правило, для предварительного знакомства, для выделения знакомых моментов и нового материала. Второе чтение бывает необходимо для выделения логической структуры текста, обдумывания некоторых смысловых трудностей. Затем следуют запись, конспектирование и (иногда) перечитывание с целью проверки того, правильно ли понято содержание, не упущены ли какие-либо важные моменты.

В конспектах отражается работа только над наиболее трудными моментами текста, над анализом его логической структуры. Уже достаточно хорошо освоенные операции переносятся на более высокие уровни исполнения (в речь про себя и в умственный план).

Порядок работы над текстом устанавливается каждым студентом индивидуально. Например, А. С. читает текст по маленьким кусочкам, и по ходу чтения излагает содержание текста письменно или устно собеседнику.

По признанию Н. К., при самом первом знакомстве с текстом решается вопрос, в какую область науки отнести данную работу, в ряд с какими другими работами поставить, узнаются ранее известные факты, теории, мысли. При более внимательном чтении схватываются суть работы, логика автора, принцип выведения им своих положений, понимаются, запоминаются новые факты, теоретические обоснования, поверхностный анализ точки зрения автора, сравнение его с другими авторами в данной области. При самом внимательном изучении работы проводится серьезный анализ хода рассуждений автора, его способа доказательств, того, в какой мере правильно используются взятые им факты, какие выводы, помимо автора, можно сделать и др.

Опираясь на материалы анкетирования и наблюдений за работой слепоглухих студентов, можно выделить в деятельности по анализу текста следующие составляющие: предварительную ориентировку в задании (выяснение требований, стоящих перед проработкой данного текста, построение плана), осмысление отдельных положений, фактов, теорий экспериментальных положений, с которыми студент встречается в тексте; выделение и анализ логической структуры текста и хода рассуждений автора; оценку прочитанного; составление разного рода заметок, планов, конспектов; проверку правильности понимания, контроль за выполнением анализа текста.

Каждая из указанных составляющих определяет особое действие, выполнению которого студент должен обучиться. По данным исследования можно заметить, как постепенно складывалось у слепоглухих студентов умение делать записи по тексту, выделялись критерии оценки изучаемых произведений и приемы оценки собственной деятельности по анализу текста. У слепоглухих студентов постепенно увеличивается количество критериев для оценки прочитанного произведения. Если в первое время изучаемый материал оценивался в основном по шкале «трудно — скучно», то в дальнейшем выделяются такие критерии оценки, как полезность для будущей научной работы, содержательность, логичность, объективность.

Рассмотрим, как складывался у слепоглухих студентов контроль за усвоением содержания прорабатываемой литературы. Как отмечалось выше, в самом начале обучения студенты контролировали свою работу по ощущению «понятно — непонятно». Такая оценка характерна для контроля за внутренними, автоматизированными формами деятельности, каковой и являлась деятельность по анализу текстов, сложившаяся у них в процессе школьного обучения. Но так как деятельность эта оказалась сформированной недостаточно обобщенно, то и ощущение «понятно — непонятно» на первых порах часто подводило слепоглухих студентов.

Осознав это обстоятельство, они стали искать другие, более надежные способы контроля за пониманием прочитанного, старались выяснить требования, предъявляемые к проработке программного материала.

В анкетах студенты называют следующие способы контроля за пониманием прочитанного текста и за качеством его проработки, выделенные ими в ходе обучения. Это, во-первых, обращение к преподавателю за оценкой своего понимания; во-вторых, сопоставление результатов собственного понимания прочитанной работы с пониманием ее содержания другими студентами на семинаре и с мнением, высказанным преподавателем; в-третьих, сопоставление при повторном чтении собственного понимания прочитанного текста, зафиксированного в конспекте, с точкой зрения автора изучаемой работы.

Эти приемы, на наш взгляд, составляют некоторую генетическую последовательность. Вначале преподаватель полностью берет на себя функцию контролера, указывает студенту, что он понял неправильно и недостаточно глубоко, учит его анализировать собственное понимание и сравнивать его с пониманием преподавателя. Преподаватель прямо или косвенно знакомит студента с требованиями и критериями оценки. Такая совместная работа делает возможным в дальнейшем применение второго способа контроля, а затем и третьего. Также постепенно у слепозорухих студентов вырабатывались приемы конспектирования литературы.

Как следует из приведенных материалов, приемы анализа текста, выработанные слепозорухими студентами в школе, оказываются недостаточно пригодными для применения их к новым учебным задачам и требуют перестройки. Необходимые для анализа текста действия складываются у студентов медленно, не всегда достаточно осознанно, велики индивидуальные различия в их формировании у отдельных студентов.

Специальная задача исследования заключалась в том, чтобы проанализировать индивидуальные особенности формирования деятельности по анализу текста у слепозорухих студентов. С этой целью было проведено экспериментальное исследование, построенное по принципу обучающего эксперимента.

В нашем исследовании слепозорухим студентам предлагались тексты для самостоятельной проработки, после которой с каждым из них проводилась беседа по прочитанному материалу. В ходе беседы проверялось усвоение основных положений текста, определялись качество и количество помощи экспериментатора, необходимые данному студенту для завершения работы над текстом. С каждым из слепозорухих студентов было проведено несколько бесед. Полученные таким образом данные дополнялись результатами анализа конспектов и контрольных работ студентов и были впоследствии сопоставлены с материалами анкеты.

Беседа по прочитанному со студентами строилась следующим образом. Вначале я выясняла, что показалось студенту непонятным в тексте, и, задавая наводящие вопросы или обращая студента к тексту, помогала ему самостоятельно найти правильный ответ. Важными показателями сформированности навыков самостоятельной работы с книгой были умение выделить в тексте непонятное, проанализировать текст и сформулировать вопрос; готовность к нахождению ответа на поставленный вопрос при участии преподавателя. Если в ходе обсуждения тех моментов текста, которые показались студенту трудными и непонятными, оставалась неуверенность в том, что основное содержание текста понято студентом правильно, беседа продолжалась.

Для контроля за усвоением содержания текста студентам предлагалось выполнить некоторые из следующих заданий: указать непонятные места в тексте; ответить на контрольные вопросы; пересказать содержание прочитанного; составить план или конспект текста; разделить текст на части соответственно выделенной заранее его схеме.

Иногда для уверенности в правильности понимания содержания текста необходимо было попросить испытуемого выполнить несколько заданий, в других случаях достаточно было только одного или двух. Ставя вопросы, которые студент сам не умел выделить в тексте, обращая его к повторному чтению недостаточно проработанных частей текста, я помогала студенту лучше разобраться в прочитанном, правильно построить свой ответ. Нередко беседа заканчивалась обсуждением методов работы над текстом, приемов конспектирования, осмысления прочитанного материала, которые использовал студент в работе над текстом.

Материалы исследования показывают, что на одном и том же этапе обучения (занятия проводились в конце 2-го семестра) слепозорухим студентам требовалась различная по величине и качеству помощь в проработке программной литературы.

Приведем пример из протоколов занятий по теме «Слуховое восприятие», одной из самых трудных для слепозорухих студентов из курса общей психологии А. Р. Лурия. Особенно подробно рассматривался вопрос о рефлекторном строении слухового восприятия. Для обоснования этого положения в лекции приводился эксперимент А. Н. Леонтьева по формированию звуковысотного слуха и опыты Н. К. Назаровой, которые показали, что количество ошибок в диктантах у младших школьников возрастает, если их лишают возможности проговаривать диктуемые слова.

В беседах по лекциям о слуховом восприятии я стремилась прежде всего выяснить, как было понято слепозорухими студентами это положение в ходе самостоятельной проработки лекции. Я пыталась установить, например, выступают ли результаты эксперимента Назаровой как факты, подтверждающие верность теоретических положений лекции. Приведем протокол беседы со студентом С. С.

В начале беседы С. С. задает вопросы: «Что такое гармоника? Что такое тембр? Тембр зависит от соотношения гармоник звука? А чистый звук — это тон? У него одна частота, да? А в музыке чистые звуки, да?»

Преподаватель (П.): «Нет, у каждого инструмента свой тембр».

С. С.: «Тембр зависит от материала, из которого сделан инструмент, от дерева, да? А у человека от чего зависит тембр, от голосовых связок или от чего? Когда человек говорит, его, наверное, узнают по тембру?»

П.: «Не только по тембру, есть и другие характеристики голоса и речи: темп речи, мелодика речи и т. п.».

С.С.: «По-моему, людей на расстоянии узнают по тембру, или, как вы говорите, мелодике? Один быстро говорит, а другой плавно, третий певуче!»

П.: «Да, верно».

С.С.: «Еще можно отличать по высоте. Вот я так отличаю, у Наташи голос довольно высокий, а у вас — пониже».

П.: «Да, верно».

С.С.: «А, вот я слышал о таких характеристиках голоса: толстый, тонкий».

П.: «Это бытовые, житейские характеристики голоса. Они соответствуют характеристикам „высокий“, „низкий“».

С.С.: «Еще вопрос. Что значит — компонент пропевания? Компонент — это я знаю, это составная часть, а пропевание — это что?».

П.: «Пропевание и проговаривание являются моторными компонентами слуха».

С.С.: «Пропевание — это моторный компонент музыкального слуха. Пропевание — это движение, при котором человек поет?».

П.: «Человеку дают задание: спеть ноту на такой же высоте, что и образец».

С.С.: «Это когда человек пропевает, учится воспринимать музыкальный звук путем повторения и запоминания, да?»

П.: «Повторение и запоминание — это само собой. Но в этой лекции обосновывается положение о том, что в слуховом восприятии имеется моторное звено, аналог осязающего движения руки и движения глаз».

С.С.: «Постойте, в звуковом восприятии роль этих движений выполняет пропевание, во-первых, и проговаривание — во-вторых».

П.: «Верно. Теперь попробуй подтвердить это положение фактами. Какие факты свидетельствуют о том, что пропевание и проговаривание действительно улучшают восприятие звуков?».

С.С.: «Я могу только сказать, что, когда человек воспринимает звук, звук проходит через наружное, среднее и внутреннее ухо, а потом переходит в центральные отделы, там, где звуковое возбуждение переключается на моторные компоненты, как я пока понял — это аппараты артикуляции и голосовых связок».

П.: «Допустим. Но нужно доказать, что процесс восприятия происходит таким образом или почти таким, если уточнить некоторые детали. Но пока попробуй вспомнить, какие обоснования приводит в лекции А.Р. Лурия, чтобы доказать, что моторными компонентами слухового восприятия являются проговаривание и пропевание. Вспомни опыт с учениками, писавшими диктант».

С.С.: «Я почему-то не мог понять, чего вы хотите. Оказывается, вы хотите, чтобы я рассказал, что человек, старающийся воспринимать

звуки, старается производить их сам. Когда дети пишут новые буквы, новые слова, они сначала проговаривают, а в процессе этого проговаривания им легче записывать».

П.: «Записывать или воспринимать?»

С.С.: «Воспринимать. Это важно, потому что движения языка и губ тоже передаются на центральные отделы и там участвует в анализе звуков. Я так себе представляю».

П.: «Правильно, но я хотела не просто, чтобы ты рассказал, когда легче писать диктант, а когда труднее. Я хотела, чтобы ты обосновал свою точку зрения. Какой эксперимент приводит А.Р. Лурия для подтверждения того, что слуховое восприятие включает в себя моторный компонент в виде проговаривания?».

С.С. *в замешательстве*.

П.: «Ты пытался подтвердить это положение жизненными наблюдениями, А.Р. Лурия приводит опыты».

С.С.: «Там много опытов».

П.: «Приведи любой, который может подтвердить положение о моторном звене слухового восприятия. В психологии доказательством теоретических положений обычно служит эксперимент».

С.С.: «Значит, вы хотите, чтобы каждое положение было экспериментально обосновано?».

П.: «Да, ведь в лекциях, статьях, в любой научной работе по психологии каждое положение обосновывается. Вот и вы должны научиться это делать».

С.С.: «Я не помню опыта на обоснование моторного компонента в слуховом восприятии».

П. *напоминает исследование Н.К. Назаровой*.

С.С.: «Этот опыт я помню, но я уже пытался вам рассказать, что дети, чтобы лучше понять, проговаривают».

П.: «То, что ты рассказал, — это описание жизненного наблюдения, а исследование Назаровой...»

С.С.: «Это сознательное создание условий! Оказалось, что ошибок больше, когда дети пишут с закрытым ртом».

П.: «Да, верно. Так вот, это один факт. А другой факт, подтверждающий, что моторным звеном слухового восприятия является артикуляция (пропевание), был получен в исследовании А.Н. Леонтьева по формированию звуковысотного слуха».

С.С.: «Постойте, значит, когда нужно научиться играть на пианино, нужно научиться уподобляться звукам пианино?».

П.: «Уподобление необходимо в период формирования слуха, а обучение игре на музыкальном инструменте уже требует определенного уровня развития музыкального слуха».

С.С.: «Знаю. А чтобы научиться различать звуки, надо пропевать, необходимо уподобление своих собственных звуков образцовым звукам».

П.: «Да, как показали опыты А.Н. Леонтьева, необходимо это для того, чтобы сформировать у человека звуковысотное восприятие. А как ты думаешь, всегда для правильного восприятия речи или музыки нужно пропевать или проговаривать?»

С.С.: «Это нужно только тогда, когда человек учится слышать звуки отдельно и различать музыкальные звуки».

П.: «Этот процесс формирования звуковых образов происходит часто в раннем детстве. А потом это пропевание и проговаривание сокращается, становится внутренним актом. У взрослого человека его иногда можно обнаружить приборами, например, регистрируются токи возбуждения в связках, в мышцах языка у людей, слушающих речь или музыку, но ничего не произносящих вслух».

С.С.: «Значит, моторный компонент помогает сопоставлять звуки, уточнять их».

П.: «Не только сопоставлять, он поставяет материал для образа, с его помощью создается образ воспринимаемого, как бы слепок его, воспринимаемый звук переводится в параметры собственного действия».

С.С.: «Мы как бы прощупываем сам звук. Этот процесс происходит в центральных отделах» (*пытается проанализировать физиологические механизмы этого процесса*).

Как видно из протокола, вначале С.С. задает вопросы по прочитанному. Эти вопросы свидетельствуют о том, что первая лекция А.Р. Лурия проработана серьезно. Для завершения работы над ней студенту требуются некоторые уточнения и подтверждения того, что содержание усвоено им правильно. В этой связи интересно отметить форму вопросов. В самих вопросах уже содержится ответ, найденный студентом самостоятельно.

В беседе со студентом преподаватель убеждается, что материал понят им правильно. Только иногда приходилось поправлять и дополнять его ответы, но и в этих случаях С.С. выступал как активный участник обсуждения. Он тут же в беседе пытался осмыслить и применить полученные от преподавателя новые сведения, активно привлекая собственный опыт. От преподавателя, таким образом, требовалось в основном не разъяснение вопросов, а проверка того, правильно ли понято содержание самостоятельно проработанной лекции.

Материалы исследования показывают, что та мера помощи, которая была достаточна, чтобы С.С. справился с анализом текста, являлась недостаточной для студента Ю.Л. Особенно ярко это обнаружилось, когда проходил разбор текста с описанием психологического эксперимента. Студент мог очень подробно пересказать его содержание. Пересказ был насыщен научными терминами и оборотами, но он не был логически завершен, не содержал четких характеристик выдвигаемых положений. Выделяя непонятные места

в тексте, этот студент чаще обращался к второстепенным моментам, в то время как многие важные положения были неправильно поняты им и соотнесены с другими. Он не мог выделить проблему, положенную в основу исследования, объяснить, каким способом подтверждается высказанная автором гипотеза, последовательно описать ход эксперимента. Важно было установить, какие условия необходимы для того, чтобы у Ю.Л. повысилось качество усвоения программного материала по психологии. При решении этой задачи путем формирующего эксперимента мы исходили из того, что описание экспериментального исследования имеет сложную структуру. В качестве основных составляющих можно выделить следующие: описание постановки проблемы исследования; описание методики исследования, описание результатов и выводы.

Для того чтобы разобраться в тексте с описанием экспериментального исследования, необходимо прежде всего извлечь из этого описания сведения, характеризующие основные компоненты эксперимента, и соотнести их между собой. Структура текста с описанием экспериментального исследования может быть выражена условно схемой.

Как показало исследование, этому студенту для успешного и самостоятельного анализа текста требовалась такая организация работы, при которой возможно внешнее преобразование текста на основе внешне фиксированных указаний и вспомогательных средств. В нашем эксперименте одним из таких средств была схема логической структуры текста с описанием экспериментального исследования по психологии.

Схема логической структуры текста с описанием экспериментального исследования по психологии

1. Постановка проблемы исследования и гипотезы	2. Методика эксперимента				
	№ серии	1	2	3	4
	Цель эксперимента				
	Испытуемые				
	Экспериментальный материал				
	Экспериментальная установка				
	Инструкция испытуемым				
	Процедура опыта				
	Результаты				
3. Выводы					

На специально организованных занятиях мы предложили Ю.Л. анализировать тексты с помощью такой схемы. Схема была изготовлена из картона так, что всем линиям на чертеже соответствовали

картонные перегородки. Схема, таким образом, представляла собой соты, разделенные на три больших отсека, каждый из которых имел несколько ячеек, расположенных в определенном порядке. Все надписи были сделаны рельефно-точечным шрифтом Брайля.

Для работы были выбраны небольшие по объему, в 2–3 страницы, тексты с описанием экспериментальных исследований по психологии. Ю.Л. предлагалось заполнить ячейки схемы сведениями из текста. Он мог выписывать эти сведения по ходу чтения, но для экономии времени мы пользовались разрезным текстом. С этой целью один экземпляр текста, напечатанного рельефно-точечным шрифтом, разрезался на куски по два-три предложения. После того как Ю.Л. один раз читал неразрезанный текст, ему последовательно предъявляли отрывки текста и просили разложить их по ячейкам схемы, с назначением и строением которой его предварительно ознакомили.

Иногда после выполнения этого задания многие ячейки схемы оставались незаполненными, так как часто в одном отрывке содержались сведения, относящиеся к нескольким рубрикам. Поэтому после выполнения первого задания мы предлагали Ю.Л. вспомнить и записать информацию, соответствующую тем частям схемы, которые остались незаполненными. И наконец, в заключение работы над каждым текстом мы просили Ю.Л. коротко пересказать содержание, ответить на вопросы, составить план-конспект текста.

Таким образом, в ходе занятий студенту предлагалось с помощью схемы выделить логическую структуру текста, а затем, используя результаты этой работы, воспроизвести текст и ответить на вопросы.

При построении методики эксперимента мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Мы поставили перед собой цель — выявить условия (средства, указания), необходимые нашему студенту для правильного выполнения задания с первого же раза. Первым таким средством, которое значительно улучшило ответы студента на вопросы по тексту, была схема анализа экспериментального исследования. С помощью схемы испытуемый смог выделить в тексте все сведения, необходимые для понимания, расположить их в удобном для анализа текста порядке и сохранить их в таком положении на время, необходимое для завершения работы над текстом.

Однако, как показали данные, полученные в исследовании, одной схемы для правильного выполнения задания оказалось недостаточно.

В ходе занятий обнаружилось, что к началу обучения Ю.Л. не имел ясных представлений о структурных компонентах экспериментального исследования по психологии, хотя в беседе неоднократно употреблял такие термины, как «цель эксперимента», «гипотеза», «инструкция» и т. п., и никогда не спрашивал об их значении. Только после проработки нескольких текстов он научился безошибочно различать сведения,

относящиеся к методике эксперимента. Но даже после этого задание разложить отрывки текста по ячейкам оставалось для него трудным, потому что он не мог организовать свою деятельность по обследованию схемы. Поиск нужной ячейки носил очень беспорядочный характер: Ю.Л. проверял ячейки то в одной части схемы, то в другой, часто забывал определить, к какой серии относится тот или иной отрывок, неправильно вкладывал его. Не справлялся он также и с заданием заполнить пустующие ячейки схемы по памяти. При ответах на вопросы по тексту он часто опирался на сведения о методике эксперимента в той форме, в которой они были записаны на разложенных им отрывках текста. Но в тех случаях, когда, например, в тексте давалась характеристика нескольких серий сразу, он не выделял или не фиксировал в памяти сведения, относящиеся к каждой серии, и задание охарактеризовать отдельно каждую серию эксперимента вызывало у него большие затруднения. Поэтому для дальнейшей работы нам пришлось подобрать для испытуемого указания относительно того, как использовать схему для анализа текста. Эти указания записывались на карточку, которой испытуемый мог и должен был пользоваться при анализе текста. На карточке был зафиксирован порядок обследования схемы, порядок поиска нужной ячейки, специально было выделено указание выписывать из каждого отрывка, которому уже найдено место на схеме, сведения, соответствующие другому разделу.

Руководствуясь указаниями, записанными на карточке, Ю.Л. быстро и без напряжения справлялся с заданиями. У него появился интерес к работе по анализу текста и, что очень показательное, к приемам собственной деятельности. Он высказывал дельные предложения относительно того, как усовершенствовать методику проведения занятий, как в дальнейшем можно использовать приемы, которыми он овладел, для проработки программной литературы.

Значительно улучшилось выполнение этим студентом заданий, по которым обычно судят о глубине усвоения содержания изучаемой литературы. Используя результаты анализа текста с помощью схемы и карточки, студент мог самостоятельно составить краткий и развернутый план текста, пересказать основное содержание. Изменился и характер вопросов, которые он задавал после чтения. Если раньше вопросы его носили терминологический характер и относились главным образом к второстепенным моментам текста, то теперь они отражали стремление разобраться в описании эксперимента, в том, как замысел автора реализуется в построении методики и т. п.

Следовательно, мы имеем основание полагать, что для успешного и самостоятельного анализа текста с описанием экспериментального исследования по психологии Ю.Л. требовалась такая организация работы с текстом, при которой возможно внешнее его преобразование на основе внешне фиксированных указаний и вспомогательных

средств. В нашем эксперименте такими средствами были схема экспериментального исследования по психологии и карточка с подробным планом работы. Иными словами (по терминологии теории поэтапного формирования умственных действий и понятий), испытуемому требовалась организация действия по выделению логической структуры текста вначале в плане материализованного действия. И только после того, как были найдены необходимые условия для выполнения действия по анализу текста в материализованном плане и проведена его отработка, оказался возможным перевод его на более высокие уровни выполнения, в план внешней социализованной речи, с которого начинали работу по анализу текста другие слепозорухие студенты.

Проведенное исследование показало, что даже у слепозорухих, достигших высокого уровня психического развития и полноценно владеющих словесной речью, освоение приемов анализа текста нового типа происходит чрезвычайно медленно, развернуто с большими индивидуальными различиями по времени и качеству усвоения. Прежде всего это обусловлено сложностью самого научного текста. В научном тексте герой (исследователь) скрыт, содержание и характер его деятельности не раскрываются перед читателем достаточно полно, что исключает использование при чтении таких приемов, как сопереживание, мысленное содействие герою, которые являются основным механизмом понимания художественных текстов и складываются на предшествующем этапе обучения. Известно, что по этой причине слышащие и видящие студенты в период знакомства с научной литературой также испытывают значительные трудности в ее понимании.

Важным условием преодоления таких трудностей является формирование представлений о содержании деятельности исследователя и структуре научного текста. Обычные студенты получают такие представления из книг, из общения и в ходе непосредственных наблюдений. У слепозорухих студентов вследствие ограниченности общения и чрезвычайной загруженности основного канала получения информации (осознания) приобретение необходимых представлений о содержании деятельности ученого, исследователя было замедленно и ограничено, что и привело к целому ряду затруднений в их читательском развитии на этапе перехода к чтению научного текста.

Мы видели, что эти затруднения были успешно преодолены в ходе специальной работы и благодаря огромным усилиям каждого из студентов. Все они не только овладели приемами чтения научной литературы, но и сами стали авторами научных работ. Все они подготовили и защитили интересные дипломные работы. Александр Васильевич Суворов, доктор психологических наук, Сергей Алексеевич Сироткин, кандидат философских наук, — авторы монографий и учебников. Наталья Николаевна Крылатова (Корнеева) и Юрий Михайлович Лернер — авторы целого ряда интересных научных статей.

## Приложение 4

### Подробнее о теоретической реконструкции содержания ранних этапов читательского развития<sup>98</sup>

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. Шартъе, Т. Г. Конюхова, Ю. П. Мелентьева, А. Петруччи, Н. Н. Сметанникова, У. Эко, В. П. Чудинова, J. Gee, D. Street и др.)<sup>99</sup>.

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 использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества<sup>100</sup>.

«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».

<sup>98</sup> По материалам: Гончарова Е. Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения слепозорухих детей): монография / Е. Л. Гончарова. М., 2009.

<sup>99</sup> См.: История чтения в Западном мире от Античности до наших дней. / Ред.-сост. Г. Ковалло, Р. Шартъе; пер. с фр. М., 2008; Homo legens — т. 3. Сборник статей / Ред. Б. В. Бирюков. М., 2006.

<sup>100</sup> Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М., 2004.



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 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 в развитии этой сферы:

- 1) 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;
- 2) 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)<sup>101</sup>. 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)<sup>102</sup>.

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, 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

<sup>101</sup> 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. P. 9–39.

<sup>102</sup> См.: Jones R. Emerging Patterns of Literacy: a multidisciplinary perspective. London and New York: Routledge, 1996; Luran Leslie, Linda Allen (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project // Reading Research Quarterly. 1999. Vol. 4: № 4. P. 404–424.

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. Спирина 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. Якубовская и 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. Спирина).

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<sup>103</sup>. 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 отмечалось, стимулировало обнаружение трудностей в прохождении этих этапов слепоглухими детьми.

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.

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 некоей 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

<sup>103</sup> 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.

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<sup>104</sup>.

Для обозначения психологической функциональной системы, ответственной за реализацию культурного назначения чтения, мы использовали термин «читательская компетентность». Под компетентностью, опираясь на подход И.А. Зимней<sup>105</sup>, 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-деятельностного 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, 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)<sup>106</sup>.

<sup>104</sup> Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М., 1982. С.109–131.

<sup>105</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

<sup>106</sup> Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к проблеме происхождения языка // Филологические науки. 1963. № 2. С. 34–49.

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 стратегичность).

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 так же, как «обод» делает колесо колесом, эта способность является важнейшей, определяющей частью 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.

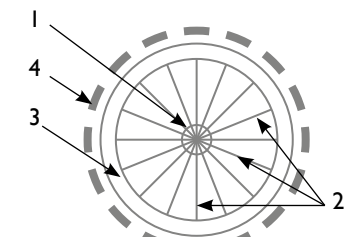


Рис. 1. Структура читательской компетентности

Далее на рис. 2 очерчивается «пространство» функционирования «ядра» читательской компетентности, выделяются основные направления и подструктуры 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 (АСФ) — произведение, рассмотренное как единство замысла, формы

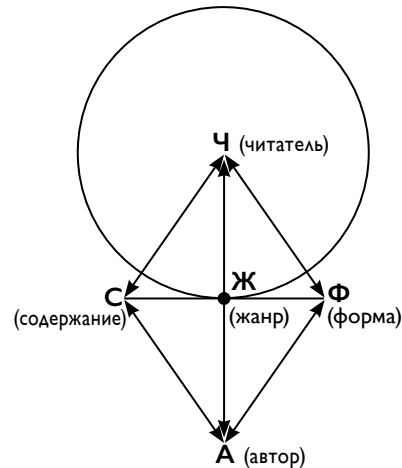


Рис. 2. Содержание читательской деятельности

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 ЧСАФ 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 ЧСА выделяет сектор взаимодействия читателя и героя, которое осмысливается как содействие, сопереживание читателя герою произведения. Треугольник ЧФА — это сектор работы читателя с текстом, понимаемой как преодоление разнообразных проблемных текстовых ситуаций и решение читательских задач (В.В. Знаков, Л.П. Добраев).

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 жанрово-опосредованное, 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 дошкольных возрастов, 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

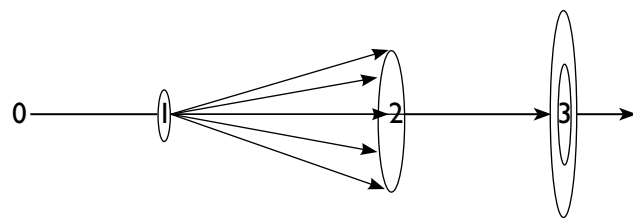
полной и достаточно развитой структурой, а читательская компетентность ребенка — простейшей формой «ядра» базовой структуры читательской компетентности.

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: 1) инициацию, вовлечение ребенка в читательскую деятельность и 2) 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, приспособливает, 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, «дотраивание» 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:  
 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 нейropsихологическое 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 нейropsихологического 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.

## Приложение 5

### Технология оценки данных, полученных по методике «Быль — сказка — фантастика»<sup>107</sup>

#### Первый этап оценки данных. Шкала УРС

В соответствии с замыслом исследования в основе оценки выполнения каждого субтеста лежало сравнение жанровых характеристик модели поведения героя в завязке истории и в ее продолжении. Для удобства фиксации результатов сравнения мы присвоили моделям поведения героев, использованным в субтестах, определенный жанровый индекс: «Кот Пушок» — 1, «Кот Василий» — 2, «Кот Максим» и «Кот Федор» — 3.

Для обозначения возможных результатов такого сравнения была разработана шкала «упрощение — развитие — сохранение» (УРС).

С помощью этой шкалы каждое продолжение истории (выполнение субтеста) можно было бы оценить как:

- *сохранение жанровой основы текста*. В этом случае модель поведения героя в продолжении истории должна была соответствовать жанру завязки — С;
- *упрощение жанровой основы текста*. В этом случае модель поведения героя в продолжении истории должна была быть по жанровому индексу ниже, чем модель поведения героя в завязке. Если отмечалось снижение жанрового индекса на один уровень, то продолжение оценивалось как упрощение первого порядка — У1, если на два уровня, то продолжение оценивалось как упрощение второго порядка — У2;
- *развитие жанровой основы текста*. В этом случае модель поведения героя в продолжении истории была по жанровому индексу выше, чем модель поведения героя в завязке. Предполагая, что в продолжениях историй дети могли использовать модели поведения героев, соответствующие жанру волшебной сказки или другим, еще более сложным жанрам, т.е. выйти за рамки шкалы жанров, представленных в субтестах, мы предусмотрели условные обозначения и для этих случаев. Если отмечалось повышение на один уровень, то продолжение оценивалось как развитие первого порядка — Р1, если на два уровня, то как развитие второго порядка — Р2.

<sup>107</sup> Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. М., 2009.

Примеры оценки выполнения субтестов по шкале УРС приводятся в табл. 1.

Таблица 1. Шкала УРС

Варианты оценки	Примеры выполнения субтестов		
	«Кот Пушок»	«Кот Василий»	«Кот Максим» и «Кот Федор»
С Сохранение жанровой основы текста	Обычный кот: нашел еду, выпросил, хозяйка накормила и т.п.	Кот-человек: пошел в магазин, в ресторан, в гости, сам приготовил себе еду и т.п.	Необычный кот. Ненасытный, необычных размеров, страшный. Продолжает поглощать съедобные и несъедобные предметы. Может есть продукты в больших количествах и предметы обихода (как в завязке истории про кота Максима), а может проявлять свои необычные способности — как Федор. Живот у него от этого не болит, как у обычного животного. Может съесть все, что его окружает, и ужаснуться, «может лопнуть», может исцелиться или быть исцелен от своей необычности
У1 Упрощение жанровой основы текста первого порядка	Может придумать продолжение только в том случае, если свести задачу к рассказу о конкретном котенке, поведение которого ребенок непосредственно наблюдал	Обычный кот, как Пушок: нашел еду, выпросил, хозяйка накормила и т.п. Он может быть и в одежде, но она надета на кота человеком	Поведение Максима (Федора) сводится к поведению кота-человека
У2 Упрощение жанровой основы текста второго порядка	Не наблюдается	В продолжении описывается «мой Пушок»	В продолжении поведение Максима (или Федора) сразу и полностью сводится к поведению обычного кота, который, как Пушок, нашел еду, выпросил, хозяйка накормила и т.п. Вся необычность и фантастичность героя игнорируется
Р1 Развитие жанровой основы текста первого порядка	Кот-человек	Продолжение, используя все «крючки» завязки, трансформирует историю в волшебную сказку («Кот в сапогах»)	
Р2	Кот — герой фантастического ужасика	Продолжение, используя все «крючки» завязки, трансформирует историю в волшебную сказку («Кот в сапогах»), а затем волшебная сказка трансформируется в реалистическую историю (сон, съемка сюжета)	
Р3	Кот — герой волшебной сказки		

#### Второй этап анализа данных. Формула решения

Как видно из приведенных примеров, предложенная шкала, позволяла приписать одно из шести выбранных обозначений каждому из последовательно выполняемых детьми заданий. Записанные последовательно в соответствии с порядком предъявления заданий, эти обозначения позволяли записать *формулу решения*, т.е. дать характеристику выполнения всего задания в целом.

#### Третий этап анализа данных. «Лестница решений»

Этот уровень анализа данных предполагал установление соответствия полученных формул и уровней развития жанровой компетентности.

При ранжировании формул решений (от самого неуспешного к самому успешному) учитывалось как количество моделей поведения героев, использованных испытуемыми, так и соответствие этих моделей жанрам завязки, предложенным в субтестах.

О полной адекватности (симметричности) можно было говорить в тех случаях, когда количество использованных моделей в продолжениях текстов соответствовало числу текстов, в завязке которых эти модели использовались. Соответственно, о частичной адекватности (симметричности) применения моделей поведения героев заключение делалось тогда, когда количество использованных моделей в продолжениях текстов было меньше числа текстов, в завязке которых эти модели использовались. В табл. 2 представлена схема анализа формул решения.

Таблица 2. Схема анализа формул решения

Количество использованных моделей	Адекватность (симметричность) применения моделей		Фаза развития структуры того или иного уровня	Предполагаемый уровень развития жанровой компетентности
	Частичная	Полная		
1	Частичная		Начальная (незавершенная)	1 Н
	Полная		Итоговая	1 И
2	Частичная		Начальная (незавершенная)	2 Н
	Полная		Итоговая	2 И
3	Частичная		Начальная (незавершенная)	3 Н
	Полная		Итоговая	3 И
4	Частичная		Начальная (незавершенная)	4 Н
	Полная		Итоговая	4 И

Проанализировав и распределив все полученные в эксперименте формулы решений в соответствии с выделенными в табл. 2 критериями, мы получили соотношение формул решений и уровней развития жанровой компетентности, представленное в табл. 3.

Таблица 3. Соотношение формул решений и уровней развития жанровой компетентности

Количество использованных моделей	Адекватность (симметричность) применения моделей		Уровень развития жанровой компетентности
	Частичная	Полная	
1		У1У2У3 У3	1 Н
		СУ1У2У2	1 И
2	А: СУ1У2У1, Р1 СУ1У2, Б: СУ1У2 С, СУ1 СУ2		2 Н
		А: ССУ2У2, ССУ2У1, ССУ1У2, ССУ1У1, Б: СУ1 СС; СР1 СС	2 И

Окончание табл.

Количество использованных моделей	Адекватность (симметричность) применения моделей		Уровень развития жанровой компетентности
	Частичная	Полная	
3	Р1 СС/У1, ССУ1 С, ССУ1/СУ1/С, СУ1 СУ1,		3 Н
		СССС	3 И
4	СР2 Р1; Р3 СУ1, СР2У1/У2, ССР1; СУ1/Р2У2/С		4 Н
			4 И

На основе проведенного анализа применительно к выбранному диапазону жанров была построена «лестница решений» (см. рис. 1), проявившая четыре уровня развития жанровой компетентности с подуровнями, характеризующими начальную (н) и итоговые (и) фазы каждого из них.

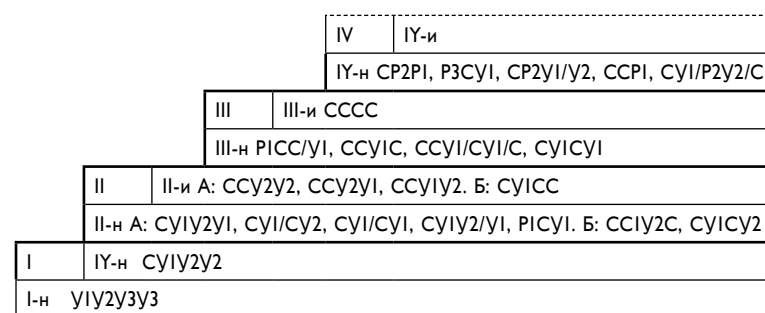


Рис. 1. «Лестница решений»

«Лестница решений» показывает, что экспериментальный материал обнаружил прогнозируемые уровни развития жанровой компетентности, в ряде которых достаточно явно обнаружились подуровни (2 Н и 2 И, 3 Н и 3 И) и варианты (2 А, 2 Б). Разделение на варианты было связано с тем, что в одних случаях в продолжениях историй дети оперировали такими моделями поведения, как «обычный кот» и «кот-человек» — вариант А, а в других — такими моделями поведения, как «обычный кот» и «кот — герой фантастического ужастика» — вариант Б. Уточним критерии выделенных соотношений, обратившись к примерам.

Для удобства изложения рассмотрим эти уровни, начиная с представления уровней в итоговой фазе развития.

К первому уровню в итоговой фазе развития (I-и) были отнесены случаи, представленные формулой СУ1У2У2. Данный тип формулы, обнаруживая сведение всех жанров к реалистической истории, героем которой становится обычный кот, указывает на несформированность простейших форм жанровой компетентности.

**Пример 1. Ученица второго класса массовой школы Даша К.***Кот Пушок (С)*

Пушку захотелось ещё котлету. И он побежал к хозяину сел возле него и заснул. Хозяин понял что говорил Пушок и дал ему еще одну котлету. И Пушок съел котлету с удовольствием.

Рис.: обычный кот.

*Кот Василий (У1)*

Кот Васяка пошел в комнату ловить мышей но в комнате он не нашел ни одной мышки. Кот Васяка огорченный спустился в повал. И поймал там пять мышей. И съел их.

Рис.: обычный кот.

*Кот Максим (У2)*

И он спустился в подвал за мышками, он пережил весь подвал и поймал только 3 мышки, кот наелся и пошел в кровать.

Рис.: обычный кот.

*Кот Федор (У2)*

Федор пошел на улицу искать еду но ему не что ни попадалось на пути кот вернулся домой залез в подвал и стал искать мышей и нашел 6 штук. Кот съел мышей. И лег спать.

Рис.: обычный кот.

**Пример 2. Ученица второго класса для детей с нарушениями слуха специальной (коррекционной) школы Сюзанна Ш.***Кот Пушок (С)*

Закричал мяу. Бабушка услышала и дала ище катлету. Пушок наелся катлету и пошел спать.

Рис.: пейзаж (солнце, облака, цветы), обычный кот на четырех лапах, раскрашен в коричневый цвет.

*Кот Василий*

Закричал мяу-мяу. Мама услышала и дала ему еще катлету. Васяка съел катлету. И пошел на улицу, погулять. И поиграть. Уже Васяка поигрался. И пошел ложится спать.

Рис.: обычный кот на четырех лапах, раскрашен в коричневый цвет, вокруг него растут цветы.

*Кот Максим*

Максим кричал мяу-мяу. Зина услышала и побежала на кухню. И посмотрела на Максиму. Что с собой случилось. Максим опять кричал мяу-мяу. Зина дала Максиму две колбасы, и две сардельки, и две котлеты.

Рис.: пейзаж (солнце, облака, цветы), обычный кот стоит рядом с домом (по размеру кот больше дома), на четырех лапах, раскрашен в коричневый цвет.

*Кот Федор*

Потом Федор пошел погулять на ултцу поиграть. Федор опять стал голодный. Пошел он на кухню. И вспрыгнул в окно. И опять закричал.

Эла пошла на кухню. И дала ему котлеты, колбасы, сардельки. Уже он всё поел продукты и пошел спать.

Рис.: пейзаж (солнце, облака), обычный кот на четырех лапах, раскрашен в коричневый цвет, рядом стоит миска.

Ко второму уровню в итоговой фазе развития II-и были отнесены все случаи адекватного оперирования двумя моделями поведения героя. Приведем примеры.

**Пример 3. Ученик второго класса массовой школы Дима Н.***Кот Пушок (С)*

И он залез на стол, но на столе он не нашел еду. И тогда Пушок решил залезть в чужой дом, а в доме жила бешеная собака. Пушок побоялся и остался голодным.

Рис.: кот под столом, около него тарелка с котлетой.

*Кот Василий (С)*

И он решил състь килек. Они лежала очень высоко он взял табуретку поставил её перед холодильником и залез. Но как тоько он потянулся табуретка перевернулась и он остался голодным.

Рис.: кот на двух ногах у холодильника.

*Кот Максим (У1)*

Максим почувствовал что вилка застряла у него в горле. Он испугался и вызвал врача но врач сказал что это сыр.

Рис.: кот как человек, в шортах и футболке.

*Кот Федор (У2)*

На улице он встретил пенсионерку, которая несла колбасу, Федор тихо подкрался и схватил колбасу. И побежал. Там Федор наелся.

Рис.: кот убегает от бабули.

Как видно из примера, при выполнении заданий ребенок оперирует только двумя моделями поведения героев — «обычный кот» и «кот-человек», которые, адекватно выполнив свою функцию в первых двух субтестах, далее распространяются на один из вариантов «фантастического ужастика». Так, в приведенном примере в продолжении «Кота Максима» используется модель «кот-человек», а в продолжении «Кота Федора» — модель «обычный кот». Такое выполнение описывается нами формулой ССУ2У1. В ряде случаев в продолжении «Кота Максима» дети использовали модель «обычный кот», а в продолжении «Кота Федора» — модель «кот-человек» (формула ССУ2У1). На «лестнице решений» (см. рис. 1) эти решения были отнесены к варианту А второго уровня.

К варианту Б этого уровня мы отнесли все случаи, когда дети использовали в продолжениях историй другой набор моделей — «обычный кот» и «кот — герой фантастического ужастика». Приведем пример.



**Пример 4. Ученик восьмого класса СКОУ VIII вида Максим М.***Кот Пушок (С)*

Он пошел к своей хозяйке и стал просить ну хозяйка, не дала и Пушок пошел на улицу, и стал искать еду. Он подошел к магазину где продавалось рыба и он украл одну рыбу и наелся.

Рис.: голова кота.

*Кот Василий (У1)*

Кот пошел искать хозяйку, ну хозяйки не нашел и пошел на улицу. Искать еду вышел к магазину мясному пошел туда и кусок мяса съел и пошел домой и там была хозяйка и дали ему еду он покушал и лег.

Рис.: кот стоит на задних лапах.

*Кот Максим (С)*

Тогда он съел всю мебель и пошел дальше увидел палатку вошел в неё и съел всё что там было и пошел магазин продукты тоже съел и наелся и пошел домой и лег спать.

Рис.: голова кота.

*Кот Федор (С)*

Кот увидел палатку продуктов и пошел залез в палатку и съел что там было и пошел дальше вышел в одну квартиру ну там никого не было и стал искать еду нашел холодильник съел что там было съел мебель, и пошел дальше, нашел магазин продуктов и съел все что там было и наелся и пошел домой и лег спать.

Рис.: голова кота.

Как видно из примера, модель «обычный кот» в этом случае неадекватно (необоснованно) распространяется теперь только на сказку о животных, а при продолжении ужастиков ребенок пытается сохранить их жанровую основу и начинает использовать адекватную для этого текста модель поведения героя.

Приведенные примеры делают достаточно ясными критерии, по которым мы отнесли рассмотренные формулы к итоговой фазе второго уровня. Во всех формулах мы видим первыми два знака сохранения жанровой основы С, свидетельствующие о том, что ребенок, используя две модели поведения героя, применяет их адекватно (симметрично) жанру завязки.

К третьему уровню в итоговой фазе развития (III-и) мы отнесли все случаи адекватного оперирования детьми тремя моделями поведения героев: формула решения в этих случаях выглядела следующим образом — СССС. Важно отметить, что к этому уровню можно было отнести и воспитанников ДОУ, и учащихся СКОУ VIII вида, и воспитанников детского дома для слепозрячих.

Приведем пример выполнения задания на этом уровне самым маленьким ребенком.

**Пример 5. Варя М., 4 года 5 мес. (устно)***Кот Пушок (С)*

Наверно он украл еще котлету. И тогда наелся.

*Кот Василий (С)*

Опять залез в холодильник, искал там, еще одну котлету нашел, положил на тарелочку и съел — тогда наелся.

*Кот Максим (С)*

Мне кажется, он пошел во двор...

А может ему и банки и кастрюли и сковородки и весы... и холодильник что ли? Весь-весь дом съест — вот он и наестся (*осматривается и продолжает*). И самовары, и стекло, и бабушкины очки?

*Кот Федор (С)*

На улице он петухов ловил, цыплят всех и двух ворон. Всю траву. Все елки. Всех кузнечиков. Всех медвежат. Раз он такой необычный, может он и книги съел, и старые лапти, ботинки, старые подушки съел — все, что выбросили на помойку, а он все съел — и тогда наелся... А может, он все на свете съест? Только пусть людей не ест!

Рассмотрев итоговые фазы разных уровней, обратимся к примерам, иллюстрирующим начальные фазы разных уровней.

К ним были отнесены случаи, когда использование соответствующего уровню количества моделей сочетается с недостаточной адекватностью или недостаточной устойчивостью их применения. На каждом выявленном нами уровне развития жанровой компетентности были свои варианты этой фазы развития, проявившиеся в самых разнообразных формулах.

Так, например, начальная фаза второго уровня проявилась в следующих формулах решений: СУ1У1У1, СУ1У2У1, СУ1У2У1 — вариант А; СУ1У2 С, СУ1 СУ2 — вариант Б. Приведем пример.

**Пример 6. Ученик второго класса массовой школы Артем С.***Кот Пушок (С)*

Пушок увидел кастрюлю. В кастрюле оказалась котлеты большие побольше. Он Пушок естественно взял себе много котлет и наелся.

Рис.: морда кота, улыбается.

*Кот Василий (У1)*

Васька подумал а что если у нас есть колбаса. Но в холодильнике было пусто как и его животу. Так и остался он без завтрака.

Рис.: кот лежит на кровати.

*Кот Максим (У1)*

Тогда он вспомнил что в 11:30 его пригласил кот Васька. И у него он наелся.

Рис.: кот сидит за столом как человек.

*Кот Федор (У1)*

Кот взял свой кошелек и побежал в Макдональдс там он наелся.

Рис.: «Макдональдс», в окне которого виден кот.

Как видно из примера, при выполнении задания ребенок использует две модели поведения героев: «обычный кот» и «кот-человек». Модель «обычный кот» используется и при завершении реалистической истории, и в продолжении текста про «Кота Василия», зато в фантастических ужастиках «работает» только модель «кот-человек». При этом обнаруживается неадекватное использование модели «кот-человек», что позволяет отнести этот случай к подготовительной фазе второго уровня.

К подготовительной фазе третьего уровня мы отнесли следующий случай.

**Пример 7. Ученик восьмого класса СКОУ VIII вида Вася Т.***Кот Пушок (С)*

Она встала на задние лапки и начала мочить передними лапками. Хозяйка поняла, что Пушок ещё хочет есть и она положила ему в тарелку ещё одну котлетку котенок по имени Пушок наелся и пошел опять спать.

Рис.: кот стоит.

*Кот Василий (С)*

Устно: Необычный, что-то на сказку похоже.

Тогда кот Вася решил сам приготовить себе ужин он сделал себе котлету когда он наелся он пошел сотреть телевизор он сел в кресло и заснул мурлыкая в кресле. Телевизор остался включенным?!

Рис.: кот стоит на задних лапах, в одежде.

*Кот Максим (У2)*

Есть ему уже было нечего тогда он пошел в подвал ловить мышей. Когда он переловил всех мышей он отравился. И тех пор коту Максиму уже нечего не хотелось есть!

Рис.: кот с раздувшимся животом.

*Кот Федор (С)*

Федор стал есть всё что ему попадалось на пути он съел всех людей, зверей. Он съел дома, деревья таким образом он съел весь мир. Тогда кот проснулся и все что он съел оказалось простым сном.

Рис.: кот, дерево, дом, глобус.

В данном случае мы видим неустойчивое использование модели «кот — герой фантастического ужастика». На «лестнице решений» приведены и другие варианты формул, характеризующих подготовительные фазы разных уровней.

Таким образом, каждая формула решения, полученная в результате применения методики БСФ, позволяла дать достаточно дифференцированную оценку уровня развития жанровой компетентности испытуемых в выбранном диапазоне жанров. Подчеркнем, что предметом оценки при этом были не столько реакции испытуемых на каждый отдельный жанр (адекватные или неадекватные), сколько варианты и типы сочетаний этих реакций, отражающие характер жанровой компетентности как системного образования.

## Приложение 6

### Статьи А. В. Суворова о чтении

#### Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты<sup>108</sup>

##### Вариант первый

Ранняя глухота — наступившая до того, как у ребенка закрепится общение на родном национальном языке.

Поздняя глухота — наступившая после этого.

Я — позднооглохший слепой. Плохое зрение заметили на четвертом году жизни (практическая слепота), а снижение слуха — на десятом. В течение жизни зрение и слух продолжали ухудшаться.

Началось мое читательское становление с маминых читок вслух. Она, чаще всего перед сном, читала мне какие-то детские книжки.

В школе слепых букварем овладевал трудно. Но когда — к концу второй четверти — овладел алфавитом, быстро прочитал все тексты в букваре, в «Родной речи» даже для второго класса (а может, и третьего), и вообще сразу проявил страсть к чтению. Первой библиотечной книжкой стал сборник сказок Р. Киплинга «Слоненок».

Авторы для меня тогда не существовали, только названия текстов, и сейчас могу назвать автора потому, что нашел эти сказки в электронном виде.

Перед первыми летними каникулами я очень удивил учительницу просьбой дать книги домой, на каникулы. Больше никто из первоклассников об этом не попросил. А я в течение летних каникул еще не раз рвался в школьную библиотеку — сменить книги.

Скорость чтения тренировал, стараясь читать вслух, не снижая темпа речи.

Занимался этим еще к концу первого класса. Помню, сидел на скамейке возле школьного общежития с книгой «Родной речи» на коленях, и читал вслух, стараясь не запинаться и не тормозить. В результате впоследствии директор школы не раз приглашал меня в свой кабинет, чтобы кому-то показать, как я быстро читаю.

Потом из брайлевских периодических изданий я узнал, что в школах слепых и в организациях общества слепых регулярно проводятся конкурсы на скорость чтения по Брайлю. Я в таких конкурсах не участвовал, но наверняка был бы победителем: уже к концу первого класса читал с естественной устно-речевой скоростью.

В моем случае не было проблемы — приучить, приохотить к чтению. Я всегда хотел и любил читать, с самого начала. Возможно, это объясняется моим изгойством в школе слепых: с первых же дней отношения с одноклассниками не сложились. Играть еще в детском саду я привык один, фантазируя вслух. Со стороны это воспринималось как «говорение с самим собой», принималось за признак какой-то психической ненормальности, и ребята, подкараулив меня за «говорением вслух», тут же приступали к «лечебным процедурам» — били меня. Я прятался, забивался в самые дальние закоулки школьной территории, меня выслеживали — и били... Таким образом начиналось формирование у меня внутренней речи... По крайней мере, внешнюю речь внутрь вколотили — обеззвучили.

От скучнейших, нуднейших «общественных мероприятий» вроде классных и пионерских собраний, маршировок после ужина я старался где-нибудь спрятаться с книжкой.

Хорошо помню подвал под лестницей, забитый исписанной брайлевской бумагой.

Находили меня там не всегда, а когда вычислили — опять же били. Слух, вероятно, уже снижался, и хотя я сидел за первой партой, объяснений учительницы не понимал. И, разумеется, прятал под парту книжку. Как-то ее у меня отобрали, да и забыли отдать, а без возврата книжки в библиотеке отказывались выдавать другие. Пришлось «кусочничать» по партам одноклассников. Только месяца через два я решился попросить учительницу отдать реквизированную на уроке книжку, о которой, как тогда же и выяснилось, она просто забыла. Книжку она мне вернула, я расплакался от облегчения, а она была так растрогана, что прижала мою голову к своей груди и гладила, успокаивая.

Первый раз «Как закалялась сталь» я прочитал еще на летних каникулах между вторым и третьим классами. (Тем самым летом, когда заметили резкое падение слуха.) Любил книжку «Чапаенок» и другую, тоже из времен Гражданской войны — «Миколка-Паровоз». Иногда хватался за непосильные тексты.

Взял в школьной библиотеке «Изгнание шестикрылого серафима». Раз шесть крыльев — значит, сказка. Оказалась научно-популярная книжка про электротехнику, с попутной научно-атеистической проповедью. Я долго держался за эту муть, пытался «в силу самодисциплины» (Твардовский) все же дочитать, но так и не одолел.

Из пятого класса школы слепых меня забрали в Загорский детский дом для слепоглухонемых. Привезли туда в воскресенье. И хотя

<sup>108</sup> По статье: Суворов А. В. Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты // Homo legens 3: сб. статей. М., 2006. С. 310–318.

библиотека, разумеется, не работала, специально для меня ее открыли и дали книжку — опять «Чапаёнок».

Ладно, ничего, что уже читал, — завтра обменяю. Главное — дали, несмотря на воскресенье, нашли ключ от библиотеки. В школе слепых о подобном и мечтать не приходилось, и такое отношение меня сразу расположило в пользу детдома.

Однако вскоре и там мою читательскую страсть посчитали чрезмерной. За мое здоровье испугались — ни прогулок, ни нормального сна, все время с книжкой. По ночам вообще развернулся настоящий детектив. Нянечки и дежурившие ночью медицинские работники отбирали у меня книги, чтобы я спал. Я пробовал читать под одеялом, но книги сквозь одеяло хорошо прощупывались. Тогда я стал читать открыто и, чувствуя чье-то приближение (по ветеркам, которые всегда возникают, когда человек идет, — или уж не знаю как), прятал книгу между кроватью и стеной спальни. Стоямя, благо брайлевские книги достаточно для этого громоздкие.

Толстые тетеньки шарили под кроватью, но до стены не доставали. Хоть не сразу, но, распознав мою хитрость, меня переложили на кровать посередине спальни. Кровати, однако, стояли попарно, и мне стало даже удобнее — засовывал книжки между кроватями. Фиг вам, толстые тетеньки...

Короче, в детстве и вплоть до среднего подросткового возраста чтение было для меня запретным плодом, который, как известно, тем более сладок. Потом на меня махнули рукой, и я дорвался. На летних каникулах из республиканской библиотеки слепых книги мне возили грузовиками, и к отъезду в детдом я успевал их прочитать. Остросюжетные книги, если с утра до вечера, я проглатывал по четыре или даже пять брайлевских книг. (Одна брайлевская книга — это между тремя-четырьмя печатными листами, примерно три с половиной. По Брайлю поэтому книги издаются комплектами: «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко и «Молодая гвардия» А. А. Фадеева — комплекты по двенадцать книг, «Как закалялась сталь» — в шести книгах. Пять брайлевских книг в день — это не меньше пятнадцати печатных, («учетно-издательских», как пишется на обороте титульного листа каждой брайлевской книги, листов.)

Главным образом из книг я черпал содержание для своей игры-фантазирования. Читал с интересом обо всем, кроме любви. Про войну, про разведчиков, про восстания и революции... Фантастика, сказки — увы, их было мало, — художественные исторические произведения, научно-популярные, поэзия — предпочтительно поэмы или сюжетная, а также публицистическая, гражданская лирика. До любовной я дорос только к тридцати трем годам, зато литературной критикой (прежде всего Белинский) увлекся уже приблизительно в четырнадцать лет.

Учебники всегда ненавидел, но с удовольствием читал научно-популярную литературу — по физике, астрономии, химии, биологии... Любил географические карты — к сожалению, их всегда не хватало (рельефных). Физическая карта СССР и политическая карта мира были моими любимыми «игрушками» — я фантазировал с опорой на них, придумывая путешествия и, конечно, отступления-наступления.

Эпохальную роль в моем мировоззренческом становлении сыграл роман И. А. Ефремова «Туманность Андромеды». Мне очень захотелось жить в изображенном Ефремовым коммунистическом будущем. Это эмоционально подготовило меня к принятию работ Эвальда Васильевича Ильенкова, той теоретической модели коммунизма как общества поголовной талантливости, которую Ильенков разрабатывал, обосновывал и отстаивал.

«Педагогическую поэму» я впервые прочитал не позже чем в тринадцать лет, тогда — с некоторым скрипом, а позже не раз перечитывал взахлеб. Лермонтова и вообще сразу полюбил, а после статьи Белинского просто «заболел» его творчеством. Вообще, старался читать с опережением: брал учебники по истории литературы, выписывал авторов, а потом просил их книги в библиотеке. Если не было — привозили из Москвы. Учебники же по истории читал как художественную литературу, скучая, правда, там, где речь шла про экономику. Но я всегда был, по выражению Твардовского, «волевым читателем»: скучные места никогда не пропускал.

Это уже взрослым начал капризничать — не дочитывать чего-то... Первая попытка писать стихи относится к восьми-девяти годам.

Читая стихи Пушкина в «Родной речи», я решил, что по-другому сказать просто невозможно, а значит, я тоже так сумею. И очень удивился — не сумев. Но ближе к четырнадцати годам начал писать стихи всерьез, уже понимая, насколько непростое это дело, и готовый терпеливо учиться. Стихи меня привлекали прежде всего как некоторый суррогат музыки, по которой я очень скучал. Так я и отвечал на вопрос, что такое стихи: это музыка слов. И поначалу для меня важнее содержания было — соблюсти тот или иной полюбившийся мне стихотворный размер. Например, четырехстопный ямб некоторых лермонтовских поэм — «Последний сын вольности», «Мцыри» и, если не ошибаюсь, «Боярин Орша». Музыкой этого ямба я несколько лет просто «болел».

В школьных сочинениях пытался подражать Белинскому, упражняясь в жанре публицистики. Очень увлекся полемической публицистикой — прежде всего тот же Белинский сначала, а потом и Ленин. Я наслаждался остроумием полемистов, еще не понимая, что у Ленина полемика часто переходит в площадную ругань. Ленинское, пусть и грубое зачастую, остроумие очаровало меня надолго. Впервые увлекся полемизмом Ленина, наткнувшись в сборнике его работ

об Октябрьской революции на книгу «Пролетарская революция и ренегат Каутский». Понял там мало, но понравилось, как Ленин Каутского высмеивал... Первый раз я эту книгу попробовал прочитать не позже чем в пятнадцать лет.

В собственных текстах — и стихах, и прозе — сознательно добивался разговорности. Считал и считаю, что писать надо тем языком, которым пользуешься в прямом общении. Всегда ненавидел ходульность, заумь. Не терпел перегруженных терминологией текстов. Как-то интуитивно всегда шарахался от вербализма, то есть не пользовался словами, значения которых не понимал. Точность передачи мыслей и чувств на «человеческом», а не «птичьем» языке — вот мой всегдшний стилистический идеал. С самого начала литературного творчества. Рекомендации соблюдать «законы жанра» (в научных работах), применяя непереваленную терминологию, всегда как минимум игнорировал. А чаще откровенно, иронически, а то и брезгливо отвергал. Принудить меня к наукообразию во имя соблюдения «законов жанра» было невозможно. Проигнорировал я эти «законы» даже в своих диссертациях, за что в итоге ученые советы мне были благодарны — в кои-то веки диссертацию читать было интересно...

Аллергия на наукообразие в студенческие годы привела к тому, что с первого же курса я вынужден был заняться переводом научных текстов с «птичьего» языка на «человеческий». И делал это письменно. Читая научный текст, тут же пересказывал его, абзац за абзацем, страница за страницей, на свой лад — так, как мне интереснее и понятнее. Я назвал это «популярными изложениями», из которых состояла моя первая курсовая работа. Александр Иванович Мещеряков сказал, что сам он не сумел бы пересказать эти работы настолько просто и эмоционально.

Правда, ориентируясь на ленинский образец, я не чурался откровенного хулиганства по принципу: ради красного словца не пожалеть и родного отца. Не щадил, не жалел — никого. Издевался над оппонентами в свое удовольствие. Это пришлось изживать десятилетиями, и сейчас еще не считаю, что полностью изжил. К счастью, у меня были в распоряжении более высокие образцы полемики — пронизанные тончайшей иронией работы Плеханова, Ильенкова (очень, как я однажды обнаружил, близкие по манере полемики)... «Популярно излагая» «Загадку человеческого „Я“» Ф. Т. Михайлова, высоко оценил его остроумие. В жизни же (поскольку его тексты стали доступны в основном благодаря компьютеру) главным учителем юмора стал для меня Борис Михайлович Бим-Бад. А так, до знакомства с ним, — юмор Некрасова, Твардовского, Пушкина, Белинского...

Юмор в лирике и публицистике передается принципиально сходно, в отличие от художественной прозы. В лирике и публицистике смех вызывает меткое словцо, а в художественной прозе — смешное

положение, в котором очутился персонаж. Конечно, это не абсолютное различие, в прозе тоже можно встретить остроумную характеристику (например, у Шолохова — «ораторский зуд» деда Щукаря), но в лирике и публицистике меткое выражение — основное, а в художественной прозе это играет подчиненную роль, при описании смешных положений. В общем, одно дело, когда предмет юмора — идеи и чувства, и другое — когда забавная ситуация.

«Популярные изложения» меня не только выручили, но и очень подвели.

Пересказывая научные тексты, составляя к ним предметные указатели, делая щедрые выписки, я в итоге читал очень медленно, нередко так и не одолевая ту или иную книгу до конца. Очень не скоро я решил «просто читать» (научные тексты). Да и, как ни странно... «лень вперед родилась»: хотелось уже при первом чтении взять сразу всю глубину содержания, чтобы потом не надо было перечитывать и не сомневаться в точности изложения в собственных научных текстах. К схватыванию основных идей научного текста с первого чтения в конце концов я пришел, но путь к этому занял несколько десятилетий. Поэтому недоверчиво усмехаюсь, когда меня вдруг начинают хвалить за «широкую эрудицию». Всегда считал и считаю свою эрудицию более чем скромной.

Правда, это касается, так сказать, «программной литературы». Той, которую надо «проходить» в школе, или по которой сдавать сессию в вузе, или на которую надо как-то отреагировать в ходе научной работы. Такого рода «заданные» тексты никогда читать не хотелось. Другое дело — фоновое чтение, текущее, вполне стихийное, бессистемное. Без оглядки, без сверхзадачи сразу взять всю глубину содержания, без возни с указателями, словарями терминов, пересказами...

«Вкусно» — ну и читаешь «просто так». Объем такого чтения у меня всегда неизмеримо превосходил объем чтения «программного». А это тоже создавало определенную эрудицию. Многие я позволял себе забыть — и сами книги, и авторов.

Но многое ложилось в душу само. И навсегда.

«Популярные изложения» — это для чтения «по программе», а наряду с ним обязательно должно быть и чтение фоновое, так называемое (неточно) «для души».

Фон должен быть обязательно. И самое любимое чаще всего именно там, в фоне. Бывают перемещения из программы в фон. Например, не повезло с «Евгением Онегиным»: не успел прочитать и полюбить до того, как стало надо «проходить» и писать «сочинение». В итоге к этому роману долго не хотелось прикасаться. Но однажды на летних каникулах захотел почитать любые стихи, а в библиотеке нашелся только комплект второго тома избранных сочинений Пушкина — «Евгений Онегин», поэмы, драматические произведения... С тех пор

«Евгения Онегина» люблю, переместив его из программы в фон. Поэтому я очень рано вполне сознательно старался опережать программу, чтобы классика по возможности попала в фон. Иными словами — в число наиболее «вкусных» книг.

Нормальному читательскому развитию патолого-анатомический подход к книгам противопоказан, сплошь да рядом, пытаюсь «приучить», на деле — отучают от книг.

Это общее место, но... воз и ныне там. А список отвлекающих от книги факторов растет и растет. Двор, магнитофон, телевизор, компьютер... Виноватых ищут и находят, вот только избавиться от патолого-анатомического подхода к приобщению к книгам никак не получается — сплошь да рядом.

### Вариант второй

При ранней глухоте читательское становление очень осложнено прежде всего узостью словарной базы. Для ранооглохших национальный язык — иностранный, а родной — жестовый. Словесным же языком ранооглохшие нередко владеют на уровне «сигналов»: никакой грамматики, никаких фраз, а набор отдельных слов, которыми и обходятся для самых первых бытовых потребностей.

Почти на таком уровне в марте 1981 года я застал Юру Толмачёва, воспитанника Загорского детдома. Мальчику было на тот момент тринадцать с половиной лет.

Впрочем, фразовая речь все же имелась, но здорово хромала. Как я убедился в общении с Юрой, словарный запас у него был все же не такой уж бедный, но, к сожалению, в основном пассивный, то есть использовалась небольшая его часть. В бытовом общении мальчик предпочитал жесты, а словесное общение с использованием дактильного алфавита было «официальным» — только для уроков.

Юра оглох в раннем возрасте, в детдом попал года в четыре, и первое время было подозрение на олигофрению. В своей книге «Слепозрячие дети» А.И. Мещеряков пишет, что существует только один способ установить сохранность мозга при слепозрячине — попробовать обучать. Получается — значит, мозг в порядке. А нет — ну что ж...

Обучать Юру сначала не удавалось. Он попал в недобрые руки горе-педагога, всегда готового собственную беспомощность или недобросовестность на ребенка же и свалить. Юра (как и я) оказался из тех, кто готов учиться только у педагогов, с которыми хорошо. А с педагогом, рассуждающим о «врожденной лени» и «глупых руках», способном раздражаться на ребенка, до которого не доходят педагогические предначертания, — с таким педагогом ребенку, разумеется, не может быть хорошо. Нужны поистине бесконечные доброта и терпение.

Я в Загорском детдоме объявил бойкот учительнице математики, с которой у меня не сложились нормальные человеческие отношения. Учиться у нее я не хотел, буквально требовал, чтобы мне вернули мою любимую учительницу — Валентину Сергеевну Гусеву. Вернули в конце концов. Математику я никогда не любил, но у Валентины Сергеевны согласен был ее изучать, а больше — ни у кого. Похожая ситуация сложилась и у Юры, только — на первом году обучения, что при ранней глухоте особенно страшно.

Когда Юру перевели в группу Александры Федоровны Беловой, лучшей, опытной, добрейшей, терпеливейшей воспитательницы наших малышей, — Юра «пошёл». Да еще как! Стал очень подвижным, общительным, любопытным.

В мае 1976 года, когда мальчику шел девятый год, в детдом приехал Эвальд Васильевич Ильенков. Юра завладел им, таскал по всей территории детдома, на огород, к детдомовской живности. Познакомил с козленком, с которым как раз тогда меня сравнил директор детдома Альвин Валентинович Апраушев, — в ответ на мою дразнилку в его огород. Прочитав дразнилку, Альвин Валентинович подошел ко мне и спросил:

— Ты видел нашего козла?

— Да.

— Я его молоком поил, из рук кормил, а сегодня он взял да боднул меня.

После тихого часа Юра сразу разыскал нас с Эвальдом Васильевичем. Мы сидели на скамеечке напротив фасада детдома. Юра немедленно забрался к Эвальду Васильевичу на колени, а тот, повернувшись ко мне, очень резко — так, что моя рука отлетала от его говорящей на каждой букве, — с болью и страстью сказал:

— Это наша с тобой будет вина, если мы этого мальчика не доведем до университета!

Так что Юру мне Эвальд Васильевич, можно сказать, завещал. И когда я запросился в детдом, чтобы не заниматься всю жизнь вместо серьезной работы никому не нужными пересказами научных книг, — по одной в год, — в качестве «теоретических исследований», — я просился прежде всего именно к Юре. Надеялся, что поезд еще не совсем ушел...

Ну, с университетом ничего не вышло — в одиночку это не поднять, а ситуация была уже не такая, чтобы мобилизовать на обучение слепозрячего всю большую советскую науку, как было в случае с нами четверьмя. Да и мою работу с Юрой решительно поддержал только А.В. Апраушев, однако его поддержки было недостаточно — в детдоме между педагогами все восьмидесятые годы шел тяжелый конфликт, в условиях которого нормальная учеба мальчика оказалась парализована. Но максимум возможного я сделал. Впрочем, не буду забегать вперед.

Прежде всего, Юра попытался научить меня жестовому языку — быстрее, удобнее, видите ли. Отказываться не стал, хотя всегда был согласен, что жестовый язык — это тупик полноценного личностного развития, годится только для быта, а для нормального интеллектуального, эстетического, да и нравственного развития необходимо в совершенстве овладеть хотя бы одним словесным — национальным, в данном случае русским, — языком. Но не будешь же дискутировать об этом с подростком, для которого жесты — основной способ общения.

В общем, учиться жестам я не отказывался, но сразу же показал себя в этом деле совершенно бездарным. Все забывал. Мальчика это сместило. Но как-то же нам надо было друг друга понимать. И мальчику волей-неволей приходилось понимать меня по-русски, и себя объяснять мне тоже по-русски.

Юра был не совсем слеп, носил очки, но остаточное зрение все же исключало учебу «по-зрячему». Учился он по Брайлю, и дактильную речь воспринимал контактно, а не визуально. И тут оказалось, что воспринимать на ощупь дактильную речь Юра и другой подросток, на год старше, Радж Михай не умеют. Дактильно им приходилось говорить очень медленно. Не умея толком воспринимать дактилемы на ощупь, ребята давили на говорящую руку, чтобы затормозить и без того низкую скорость речи. Педагог тормозил, а ребята продолжали давить... Завуч детдома просто в сердцах жаловалась мне на этот тупик, ругала ребят, требовала, чтобы давили поменьше, но вся эта «торговля» толку не давала.

Я-то в университете привык воспринимать дактильную речь на очень высокой скорости, выдерживая многочасовой перевод, например, заседания ученого совета психфака, посвященного педагогике А.И. Мещерякова. Мне с моим опытом было совершенно ясно, что у ребят просто не сформирован психологический механизм осязательного восприятия. К тому же, будучи сам еще подростком, я принимал участие в знаменитых экспериментах А.И. Мещерякова по установлению сигнального характера осязательного восприятия.

Нас приглашали в технический кабинет детдома, где ремонтировалась детдомовская техника. Там был установлен киноаппарат, который снимал наше общение с экспериментаторами — Александром Ивановичем Мещеряковым и Альвином Валентиновичем Апраушевым. Они вымазывали кисти своих рук чем-то черным, легко стирающимся, и, когда мы касались их говорящих рук, своими пальцами стирали это покрытие в тех местах, в которых ощупывали дактилемы. И это снималось на киноплёнку. Помню чувство удивления и брезгливости, когда Александр Иванович вдруг заговорил со мной рукой, чем-то вымазанной. Разумеется, я старался его понять, прикасаясь к его руке как можно меньше. В итоге количество светлых точек,

по которым я понимал речь Александра Ивановича, было минимальным. В своей статье эти точки Александр Иванович назвал сигнальными. Иными словами, оказалось, что совсем не обязательно ощупывать всю руку — достаточно некоего набора сигнальных точек, и чем выше культура осязательного восприятия, тем таких точек меньше. А скорость восприятия — выше.

В общем, Юра и Радж, при их неумении щупать, наверняка бы полностью очистили руки экспериментаторов от черного покрытия. Тщательно бы вытерли.

Ребята просили говорить дактильно как можно медленнее — и педагоги замедляли свою речь, страшно уставали, а ребята продолжали давить, замедляя еще больше. Я решил, наоборот, говорить как можно быстрее, не обращая внимания на прессинг. Ребята давили на мои говорящие руки (нередко я говорил им обоим, двумя руками), просили повторить — я повторял хоть десять раз, но не снижая скорости речи. Они раздражались, просили говорить помедленнее — но я эти просьбы игнорировал. Наконец они решили наказать меня: не умея быстро воспринимать чужую речь, сами-то могли говорить очень быстро, и решили обратиться ко мне на максимально доступной им скорости. Не на того напали: после университетского опыта этим меня было не удивить. Я с легкостью их понял, а они-то рассчитывали показать мне, каково им понимать меня...

Это противоборство длилось примерно месяц — и новый способ осязательного восприятия сформировался. Я просто заставил ребят активно приспосабливаться к высокой скорости моей речи, выкручиваться как угодно, но находить правильную постановку слушающей руки, правильно прикасаться к говорящей... Чтобы понять быструю дактильную речь, прессинг приходилось неизбежно снижать. И вскоре для уверенного понимания быстрой дактильной речи оказалось достаточно легких сигнальных прикосновений, чего я и добивался.

Научить меня жестам никак не удавалось. Основным средством общения со мной оставался дактильный алфавит. Скорость восприятия ребятами дактильной речи росла. Чтобы понять меня, приходилось расширять словарный запас. Нам все легче становилось общаться.

Когда я только приехал в детдом (еще в качестве воспитанника), меня зачем-то просили читать педагогам вслух. Я вспомнил это — и стал просить Юру после ужина тоже читать мне «вслух». Это просто: левой рукой он читал — водил по брайлевским строчкам, а правой дактилировал мне. При этом я отслеживал, понимает ли он текст. Самолюбивый мальчик задавать вопросы не хотел, если я спрашивал, что такое то или иное слово, говорил, что знает, а на самом деле не мог ответить. Ну, на непонятных словах он спотыкался, и я по собственной инициативе, как только его дактильная речь замедлялась, объяснял слова, на которых он тормозил. Мы делали это много

вечеров подряд, не один год... Когда появилось хотя бы общее понимание текста, Юре стало интересно читать. (Уровень речевого развития Раджа был гораздо ниже, и с ним это не получилось. Однако он взял в библиотеке «Тяжелые времена» Диккенса и, хотя понимал этот роман не больше, чем гоголевский Петрушка, несколько месяцев не желал расставаться с этой книгой.)

При поддержке Апраушева я пытался Юре и преподавать — литературу, историю. Индивидуально. Один из пороков детдомовского преподавания, испытанный мною и на себе, — это чрезмерная основательность прохождения материала. На одном и том же месте топтались до тошноты. Повторение оборачивалось не матерью, а палачом учения. В итоге я даже хотел бросить учебу, уехать к маме и учиться самостоятельно, в том числе в вузе — заочно. Хорошо, что меня из детдома вовремя забрали для подготовки в университет.

Когда я занимался с Юрой, этот порок никуда не делся. Я не стал требовать от мальчика непременно запоминания всех параграфов учебника — зачем, все равно многое в жизни забудется. К тому же по поводу дальнейшего материала можно припоминать забытый. Зато ощущается движение вперед, и уже поэтому учиться становится интересно.

До университета мальчик не дошел, но, во-первых, стал полноценным читателем, а во-вторых, смог общаться по-русски (а не только жестами) с окружающими людьми. Это наполнило его взрослую жизнь определенным культурным содержанием, не менее качественным, чем у подавляющего большинства населения России.

Когда меня приглашали в Удмуртский государственный университет для участия в конференциях и чтения лекций, я в Ижевске попросил разыскать Юру — он туда уехал к родителям. Мама к тому времени умерла, отец снова женился, но с мачехой Юра жил душа в душу. Общались мы дактильно, в квартире были брайлевские книги из библиотеки, речь взрослого Юры была совершенно грамотной, сложной по лексическому и синтаксическому составу. Читатель и полноценный субъект русскоязычного общения — состоялся.

*16–19 марта 2006 года.*

### Мои любимые катакомбы<sup>109</sup>

Катакомбы эти мне часто снились еще в подростковом возрасте. И время от времени снятся до сих пор. Снилось, будто я спускаюсь в подвальный этаж Загорского детского дома для слепоглухонемых. Не с парадного, а с черного входа. Там была наша прачечная, склады, фотолаборатория, в первые годы — столярная мастерская. И были таинственные двери, обитые металлом, за которыми я не знал, что находится.

В снах своих я проникал под лестницу, а там обнаруживал маленькую дверку, и за ней начинались бесконечные катакомбы — лабиринт узких коридорчиков, крутые лесенки с яруса на ярус... Главное, по сторонам этих коридорчиков и даже лесенок тянулись бесконечные стеллажи с брайлевскими книгами. От редких висячих электрических лампочек, защищенных проволочными сетками, стоял полусвет. Я брал книги, читал титульные листы, оглавления, ставил книги на место... Я ничего не искал. Просто рылся. И мне хотелось читать всё. Кроме заведомо недоступных мне книг по математике и тому подобным премудростям. Но и их я «обнюхивал» с любопытством. В научно-популярном жанре я с удовольствием почитал бы и про математику. До сих пор жалею, что так и не дочитал дневник юнги Нолика с корабля капитана Единицы... Не дочитал, потому что стащил книжку у кого-то из ребят, хозяин хватился ее рановато — и отнял...

Детдомовская библиотека, разумеется, была передвижной — филиал Республиканской центральной библиотеки слепых (сейчас — Российская государственная). Я долго думал, что передвижная библиотека — это автофургон со стеллажами и брайлевскими книгами на них. Ездит такой автофургон по городам и весям, как автолавка, развозит книги, забирает прочитанные... Оказалось другое. Просто фонды библиотек на учебно-производственных предприятиях Всероссийского общества слепых, в санаториях и домах отдыха, в школах для слепых детей время от времени обновляются. Брайлевские книги занимают много места, а помещений под библиотеку всегда не хватает. Полежит какое-то время определенный набор книг, потом его увозят в центральную библиотеку, а на освободившиеся полки привозят другие книги. Вот и получается, что фонд передвигается, обновляясь по частям. До пятисот томов за один раз.

Дни, когда фонд нашей детдомовской библиотеки обновлялся, для меня всегда были праздничными. Я начинал ждать новых книг за неделю. А когда их привозили, бежал распаковывать, собирать

<sup>109</sup> По статье: Суворов А. В. Мои любимые катакомбы // Библиопсихология и библиотерапия М., 2005. С. 253–260.



по комплектам и после сортировки ухватывал самую «вкусную» книжку, тут же устраивался в кресле читать. И библиотекарша спешила эту книжку оформить в первую очередь — знала, что я уже с ней не расстанусь, пока не прочитаю.

(Брайлевские книги очень громоздкие, и то, что по-зрячему умещается в один том, по Брайлю влезает в комплект из нескольких книг. Первый том «Капитала» Маркса, например, по Брайлю — в двадцати двух книгах, второй — в тринадцати, третий — в двадцати четырех, четвертый — в тридцати девяти. «Словарь русского языка» Ожегова — в тридцати шести книгах. «Молодая гвардия» Фадеева — в двенадцати...)

Библиофилом я стал еще в школе слепых в Киргизии, где учился до Загорска. Отношения мои с ребятами не сложились, я был в этой школе изгоем. Играл, фантазировал — в одиночку, как привык еще в дошкольном детстве. Книги стали неисчерпаемым источником содержания для этих игровых фантазий. К этим играм относились подозрительно, как и ко всему необычному. Меня считали психически не совсем нормальным, пытались от одиночного фантазирования «отучить». Ребята подкарауливали меня, когда я фантазировал вслух (мне так было интереснее), и били за то, что «разговариваю сам с собой». Я прятался от своих мучителей — и все глубже уходил в книги, которые помогали мне выжить лично.

Я попросил книги домой на первые же летние каникулы. И уже тогда, восьмилетним ребенком, неоднократно просил маму съездить со мной в школу — обменять книги.

Так как я повадился читать на уроках под партой, нагло на глазах учительницы, у меня книги стали отбирать. Как-то учительница отобрала книгу и забыла об этом. А я не решался попросить книгу назад. Библиотекарша мне отказывалась давать новые, пока я не сдам ту. Это были мучительные месяцы. Я лазил по партам ребят, таскал книги у них. Ни дать ни взять заядлый нищий курильщик, подбирающий окурки... Лишь перед зимними каникулами я осмелился напомнить учительнице про отобранную книжку, тогда и выяснилось, что учительница про неё просто забыла. Я расплакался, когда учительница отдала мне книжку, чем сильно ее смутил и расстрогал...

Вести мою библиоманию в какие-то «разумные рамки» пытались и в Загорске. Я уже читал практически круглые сутки, благо слепому свет не нужен: положил книжку на живот, и води себе пальцами. Так с книжками и спал. Ночной персонал пытался с этим бороться, отбирали книги до утра. Я пытался прятать их под одеяло, но сквозь него легко было книжку нащупать, как нелегальщину в чемодане с двойным дном. Тогда я применил другую тактику, оказавшуюся более успешной. Читал в открытую. Но шут его знает каким по счету чувством замечал приближение няни и тут же прятал книгу стоймя,

раскрытую, между кроватью и стеной. Няня толстая, если так надо, пусть попробует достать. Меня переложили на кровать посреди спальни, подальше от стены, но и это не помогло. Кровати стояли попарно, и я засовывал книжку в щель между своей кроватью и соседней. На меня махнули рукой...

Чтение всегда — с тех пор как научился читать — было главной моей потребностью. Я предпочитал санатории и дома отдыха общества слепых не потому, что там хорошо лечат или интересно отдыхать, а потому, что при них всегда есть брайлевская библиотека. Получалось, я ездил не лечиться и отдыхать, а читать... Ради этого, строго говоря, можно было вообще никуда не ездить.

Как-то меня рассмешили шутивным тестом: «Вы любите читать? — Да! — А есть ли у Вас на это время?» На что — на что, а на это я время всегда находил. И нахожу.

Я привык с любыми, даже самыми тяжёлыми, переживаниями справляться с помощью книг. Когда умерла одна моя подруга, чью смерть я тяжело переживал и памяти ее посвятил стихотворный цикл «Боль», я тем не менее способен был читать сказку «Говорящий сверток». Пожалуй, вообще не может быть таких тяжелых переживаний, от которых мне не удалось бы отвлечься с помощью интересной книги. Я так привык еще со школы слепых — тогда очень даже было от чего отвлекаться, ведь в положении изгоя я там оставался все четыре года, до отъезда в Загорск...

Читал все подряд. Хватался и за непосильное по малолетству, например за какую-то научно-популярную книжку «Изгнание шестикрылого серафима». Думал, раз шестикрылый серафим, значит — сказка. Оказалось что-то непонятное про технику, с антирелигиозным уклоном... «Как закалялась сталь» Николая Островского впервые прочитал еще в девятилетнем возрасте. Вообще любил читать про войну. Да о чем угодно, только не про любовь — про это было скучно. В поэзии поэтому предпочитал не лирику, а поэмы. Любовная лирика мне долгое время была чужда. Интерес к этой тематике возник у меня только в зрелом возрасте, лет далеко за тридцать... Нынешние авторы любят сдергивать с влюбленных одеяло в самые интимные моменты, меня эта нескромность и сейчас коробит. Гораздо больше интереса всегда вызывала у меня другая любовь — космическая, как философский принцип, основа подлинно человеческих отношений между людьми и с миром.

Книги помогают мне ориентироваться в жизни, особенно философские, исторические и художественные. Я никогда не находил ничего нескромного в том, чтобы «примерять» на себя образ тех или иных книжных героев или исторических деятелей. Адекватной самооценке это ничуть не мешало, зато помогало выпрямиться в душе, обрести спокойную уверенность в своих возможностях, ощутить себя

представителем рода человеческого в целом. Я привык размышлять над общечеловеческими проблемами, искать их решение, считая это занятие самым обычным и естественным, — как же может быть иначе, ведь каждый из нас — в большей или меньшей степени — соавтор общечеловеческой культуры, чего тут стесняться... Сам я всегда стремился быть таким «соавтором человечества» в максимально возможной степени. Книги спасали меня от унижительного ощущения собственного убожества.

Полубив детей, я очень страдал от невозможности из-за слепозрячоты наблюдать за ними, не вмешиваясь в их деятельность, — и вмешиваясь, подкараулив подходящий момент. Слепозрячота мешала мне понять ребят. Научная литература по детской психологии этому горю не помогала — уж очень в ней какой-то абстрактный «ребенок», слишком много в подтексте, слишком мало в тексте, чтобы можно было чем-то воспользоваться в личном общении с ребятами. Обобщение неизвестно чего... Зрячезлышащие детские психологи, может, и видят за всем этим какую-то жизнь, а я — нет.

Мне нужно было видеть и слышать ребят, а в описаниях всевозможных методик, экспериментов и прочего подобного живых детей мне почувствовать не удастся.

Выручила меня детская художественная литература — книги о детях и для детей. Они компенсировали мне невозможность непосредственного наблюдения за ребятами. Книги Владислава Крапивина и других авторов, пишущих для детей и о детях, стали для меня основным источником по возрастной психологии. Вообще именно художественная, а не специальная литература помогает мне хоть как-то ориентироваться в человеческих отношениях — независимо от возраста участников этих отношений. Без чтения вряд ли бы я хоть что-нибудь понимал в происходящем вокруг меня и со мной самим.

Февраль 1971 года. Четверо выпускников Загорского детдома переехали в Москву для подготовки в университет. Поселили нас в экспериментальной школе глухих, где у лаборатории изучения и обучения слепозрячих детей НИИ дефектологии АПН СССР было помещение для экспериментальной группы. Школа зрячая, ни одной брайлевской книжки в ней до нашего появления не водилось. И я, конечно, «взвыл» без книг. Нам поспешили устроить экскурсию в РЦБС, благо рядом — всего две остановки по кольцевой линии метро, от «Парка культуры» до «Добрынинской». Еле я дождался этого похода...

Нам показали читальный зал, абонемент, а самое главное — катакомбы! Точь-в-точь как в моих снах! И в недрах этих книжных катакомб — читальные кабины...

С тех пор эта библиотека — самое любимое мое место в Москве. Сначала на «Добрынинской», потом в Протопоповском переулке рядом с метро «Проспект Мира». На Добрынинскую в студенческие

годы я удираю пешком — разведать дорогу, несмотря на ничтожное свое светоощущение. В правую руку — трость, в левую — сумку на тележке, — и вперед! Книжки привозили, конечно, из надомного абонемента в наше «общезитие» в школе глухих, но мне было мало, и я потихоньку удираю сдавать прочитанное и брать новое. И очень любил проходить из абонемента в читальный зал не по улице, а через книжные катакомбы. По улице было проще найти дорогу, но я именно хотел как бы «нечаянно» заблудиться в катакомбах, забраться по тем самым крутым лесенкам — из моего сна! — на второй, на третий ярус... Не часто я так хулиганил, но случая не упускал.

А в нашей четверке слепозрячих студентов я был бессменным общественным библиотекарем. И книжки у меня лежали в образцовом алфавитно-тематическом порядке. Отдельно художественные, отдельно научные, и всё по авторам, по разделам. И я злился, когда в мой культурный книжный огород проникала какая-нибудь безалаберная хрюшка, не привыкшая ставить книжки точно туда, откуда взяла. И библиотекари в центральной библиотеке очень скоро убедились, что я им на катакомбных полках ничего не напутаю. Наоборот, еще и поправлю, где обнаружу непорядок (небольшое нарушение алфавита или путаницу в номерах книг одного комплекта). Азбуку грамотной библиотечной расстановки книг на стеллажах я изучил еще в Загорске.

Пока была возможность, я покупал книжки в магазине «Рассвет», составив свой «передвижной фонд». Ставшие ненужными книжки никогда не выбрасывал — за свой счет, на такси, отвозил в РЦБС. И библиотечные книжки у меня всегда были и есть. Покупных книжек мне никогда не хватало. Сейчас я тоже заказываю книжки, мне их присылают почтовыми посылками, а также по электронной почте — все-таки нет возможности хранить все в бумажном варианте...

В 1995 году я овладел специально приспособленным для слепых компьютером. 19 октября 1996 года мне подарили свою специальную компьютерную технику. В 1998-м у меня появился сидиром, я смог читать «карманные» библиотеки на компакт-дисках. 9 апреля 2000 года у меня появилась электронная почта, есть надежда в скором времени выйти в полный Интернет. Информационные возможности гигантски расширились. Но моя квартира по-прежнему — филиал главных книжных катакомб, что в РГБС. И я по-прежнему при каждой возможности с удовольствием роюсь на выставочных стеллажах в абонементах РГБС.

Очень правильно, что и первичная организация незрячих работников интеллектуального труда (РИТ), и Республиканский центр компьютерных технологий (все это структуры Всероссийского общества слепых) — в одном здании с РГБС, фактически, если не формально-юридически — при РГБС. Незрячие студенты и специалисты без

брайлевских книжных катакомб не просуществоуют ни одного дня. Невозможен без них и компьютерный центр. Я всегда считал обычным клиническим идиотизмом рассуждения о том, что если есть «говорящие» книги (на магнитофонных катушках и позже — кассетах), то брайлевские «устарели». Не заменит брайлевскую книгу и электронная. Техника ломается, а брайлевская книга — тот самый старший друг, который лучше новых двух. Она всегда при мне. Она — фундамент. На каком свете окажутся и «говорящая», и электронная книги, не стань вдруг брайлевской? Мы же станем элементарно безграмотными! Даже с электронной. Компьютерный вариант рельефно-точечной системы Брайля всё же отличается от обычного. А можно ли считать грамотным человека, владеющего всевозможными клавиатурами, но не умеющего писать от руки? И как можно научиться читать с тактильного дисплея компьютера, если никогда не читал обычного брайлевского текста на бумаге? Все — вторично. Брайлевская книга — первична. И даже если у каждого незрячего будет компьютер с тактильным дисплеем, нормальный путь к нему — только через брайлевскую книгу. Я уж не говорю о синтезаторах речи — с ними, как и с «говорящей» книгой, вполне свободно останешься по существу неграмотным.

Зрячие не отказываются от бумажных книг. Существование магнитофонов и компьютеров не отменяет бумажных изданий, а даже увеличивает их полиграфические возможности и потребность в них. С брайлевскими изданиями — то же самое. Благодаря брайлевским принтерам появилась принципиальная возможность удовлетворять индивидуальный читательский спрос. А уж я лично... Какие-такие диссертации смог бы я защитить без брайлевской грамоты, без книжных катакомб РГБС? Я не только не вижу, но и не слышу. И я, может быть, больше всех стою, что по Брайлю не издано того-другого-третьего-десятого. Много чего нет, на что я облизывался как кот на сметану, что стало доступно (и то не в полном объеме) благодаря электронной книге. Но я понимаю: сетуя на дефицит, надо помнить, что, пока существует РГБС с ее книжными катакомбами, дефицит не абсолютен, а относителен. Мне всегда много каких книг не хватало, но спасибо за то, что все же было. И чего минимально хватало-таки даже для научной работы, даже для защиты диссертаций.

И пусть книжные катакомбы РГБС продолжают разрастаться, несмотря ни на что. Ни на какие кризисы, ни на какой бюджетный дефицит, ни на какую задолженность за коммунальные услуги. Ведь на самом-то деле не мы задолжали государству, а государство нам — со своей, мягко говоря, непродуманной политикой, в том числе в области информационного обеспечения инвалидов по зрению.

17 мая 2000 года; 10 декабря 2003 года.

## Использованная литература

1. Алиева, Т. И. Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Алиева Татьяна Ивановна. — М., 1991. — 20 с.
2. Алтухова, Т. А. Анализ состояния обучения чтению учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. — 1994. — № 5. — С. 49–55.
3. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : ИД Шалвы Амонашвили, 1995. — 464 с.
4. Аналитический отчет: основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимание текста PIRLS-2006» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/public.htm>.
5. Баенская, Е. Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. — 2008. — № 4. — С. 85–92.
6. Басилова, Т. А. История обучения слепозорухих в России / Т. А. Басилова. — М. : Эксмо, 2015. — 208 с.
7. Басилова, Т. А. Условия формирования первоначальных жестов у слепозорухих детей // Дефектология. — 1987. — № 1. — С. 11–16.
8. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. : в 7 т. / М. М. Бахтин. — М. : Русские словари, 1996. — Т. 5. — С. 159–206.
9. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
10. Баширова, Т. Б. Работа по формированию читательской самостоятельности в V классе вспомогательной школы // Дефектология. — 1992. — № 4. — С. 27–31.
11. Беспалов, Г. Н. Обучение слепозорухих детей рельефно-точечному шрифту Брайля с применением технических средств : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Н. Беспалов. — М., 1981. — 21 с.
12. Беттельгейм, Б. О пользе волшебства // Педология: новый век. — 2000. — № 1. — С. 30–31.
13. Библиопсихология и библиотерапия / под ред. Н. С. Лейтеса и др. — М. : Школьная библиотека, 2005. — 480 с.

14. Библиотека для особого ребенка: дети с ограниченными возможностями здоровья в детских библиотеках Москвы. — М. : ФАИР, 2009. — 232 с.
15. Богин, Г. И. Речевой жанр как средство индивидуализации: жанры речи / Г. И. Богин. — Саратов : Колледж, 1997. — С. 12–23.
16. Бородинa, В. А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении: научные и методологические основы / В. А. Бородинa. — М. : Школьная библиотека, 2006. — 336 с.
17. Боскис, Р. М. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих : пособие для учителя / Р. М. Боскис, Л. Е. Фингерман. — М. : Просвещение, 1978. — 143 с.
18. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. — М. : Лабиринт, 1998. — 336 с.
19. Бюлер, Ш. Сказка и фантазия ребенка / Ш. Бюлер. — М. ; Л., 1925. — 321 с.
20. Василевская, В. Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми: в помощь диагностике умственной отсталости // Известия АПН РСФСР. — М., 1961. — Вып. 114. — С. 39–42.
21. Васильева, Г. Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Васильева Галина Николаевна. — Москва, 2004. — 18 с.
22. Вильшанская, А. Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Вильшанская Аделя Дамировна. — М., 2005. — 23 с.
23. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 1991. — 90 с.
24. Выготский, Л. С. Предыстория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. / Л. С. Выготский. — М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. — С. 73–95.
25. Выготский, Л. С. О психологических системах // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 109–131.
26. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1995. — 524 с.
27. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Галактионова Татьяна Гелиевна. — СПб., 2008. — 41 с.

28. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. — 480 с.
29. Гальперин, П. Я. Разумность действий и предмет науки // Психологические исследования. — Тбилиси : Мецниереба, 1971. — С. 123–131.
30. Голдусь, М. О. Формирование адекватного читательского восприятия литературного текста у младших школьников с нарушением интеллекта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Голдусь Мария Олеговна. — Екатеринбург, 2005. — 191 с.
31. Головчиц, Л. А. Изучение литературного персонажа в 7–8-м классах школы для глухих детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Головчиц Людмила Адамовна. — М., 1975. — 184 с.
32. Гольдберг, А. М. Своеобразие формирования письменной речи у глухого ребенка // Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева и др. — М. : Педагогика, 1971. — С. 330–341.
33. Гончарова, Е. Л. Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать? / Е. Л. Гончарова, Д. В. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 4. — С. 3–13.
34. Гончарова, Е. Л. Бездумное чтение: чем могут помочь информационные технологии / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2015. — № 6. — С. 3–8.
35. Гончарова, Е. Л. Варианты бездумного чтения у младших школьников: выявление и пути помощи / Е. Л. Гончарова, Д. В. Дмитриева // Человек читающий : Homo legens : сб. ст. — М. : ЛЕНАРД, 2011. — Вып. 4. — С. 188–204.
36. Гончарова, Е. Л. Как помочь ребенку с нарушениями зрения и слуха стать читателем [Электронный ресурс] // Приложение к альманаху Института коррекционной педагогики. — 2006. — № 10. — Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/10/pril01ogl.htm>.
37. Гончарова, Е. Л. Книжки с фотографиями как средство организации личного опыта малыша / Е. Л. Гончарова, Д. В. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2007. — № 6. — С. 69–76.
38. 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.
39. Гончарова, Е. Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 81–95.

40. Гончарова, Е. Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста (из компьютерной среды «Мир за твоим окном») / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. — 1997. — № 6. — С. 34–42.
41. Гончарова, Е. Л. Некоторые вопросы высшего образования взрослых слепозрячих // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепозрячих детей : сб. науч. тр. — М. : НИИОП АПН СССР, 1990. — С. 56–69.
42. Гончарова, Е. Л. Особенности понимания текстов слепозрячими учащимися : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Гончарова Елена Львовна. — М., 1982. — 150 с.
43. 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.
44. Гончарова, Е. Л. Прочитай, подумай, ответь : учеб. пособие для слабовидящих глухих детей / Е. Л. Гончарова, А. Я. Акшенина, Г. В. Васина. — М. : ИПТК Логос, 1993. — 100 с.
45. Гончарова, Е. Л. Прочитанный текст как источник нужной информации: читаем осмысленно. Рассказы о временах года [Электронный ресурс] / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2012. — № 16. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-16/prochitannyyj-tekst-kak-istochnik-nuzhnoj>.
46. Гончарова, Е. Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения слепозрячих детей) / Гончарова Е. Л. — М. : Полиграф сервис, 2009. — 156 с.
47. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Гончарова Елена Львовна. — М., 2009. — 221 с.
48. Гончарова, Е. Л. Тексты и упражнения для уроков чтения в начальных классах школы слепозрячих детей : метод. пособие / Е. Л. Гончарова, А. Я. Акшенина, Г. В. Васина. — М. : ПИК ВИНТИ, 1990. — 90 с.
49. Гончарова, Е. Л. Формирование мотивационной основы чтения у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха / Е. Л. Гончарова, А. Я. Акшенина, Е. А. Заречнова // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепозрячих детей : сб. науч. тр. — М., 1990. — С. 105–121.
50. Граник, Г. Г. Восприятие школьниками художественного текста / Г. Г. Граник, Л. А. Концевая // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 43–52.

51. Граник, Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, Л. А. Концевая, С. М. Бондаренко. — 2-е изд., доп. — М. : Педагогика, 1991. — 256 с.
52. Грибова, О. К. Экспериментальное изучение стратегий компрессии текстов учащимися специальной (коррекционной) школы V вида // Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и речи : материалы IV Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии. — М., 2009. — С. 49–54.
53. Гриценко, З. А. Детская литература : методика приобщения детей к чтению : учеб. пособие для студентов фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений / З. А. Гриценко. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
54. Гриценко, З. А. «Пришли мне чтения доброго» : пособие для чтения и рассказывания детям 4–6 лет (с метод. рекомендациями) / З. А. Гриценко. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2003. — 144 с.
55. Диккенс, Ч. Американские заметки // Собр. соч. : в 30 т. / Ч. Диккенс. — Л. : Художественная литература, 1958. — Т. 9. — С. 51.
56. Добраев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
57. Доман, Г. Как научить ребенка читать / Г. Доман, Д. Доман ; пер. с англ. — СПб. : Дельта, 1996. — 352 с.
58. Дьяченко, О. М. Элементы «карнавальской культуры» в развитии ребенка-дошкольника / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 77–87.
59. Жинкин, Н. И. Язык — Речь — Творчество // Избр. тр. / Н. И. Жинкин. — М. : Лабиринт, 1998. — С. 170–183.
60. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. — М. : Гнозис, 2005. — 543 с.
61. Запорожец, А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. — 1948. — № 9. — С. 34–41.
62. Заречнова, Е. А. Библиотека — культурный, творческий и методический центр детского дома / Е. А. Заречнова, Н. А. Куняева // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха : материалы Детского дома для слепозрячих г. Сергиева Посада. — Сергиев Посад, 1998. — Вып. 2. — С. 30–34.
63. Заречнова, Е. А. Формирование связной речи у учащихся старших классов школы слепозрячих : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Заречнова Елена Алексеевна. — М., 1995. — 16 с.
64. Захарова, Е. В. Незрячий ребенок и книга // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 27–31.
65. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. — М. : Academia, 2000. — 198 с.

66. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
67. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
68. Зимняя, И. А. Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя, Т. С. Путиловская. — Режим доступа: <http://razinov.multilingualism.onego.ru/epub/article013.doc>.
69. Зыкова Т. С. Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности на уроках чтения // Дефектология. — 1988. — № 5. — С. 43–49.
70. Ильенков, Э. В. Психика человека «под лупой» времени // Природа. — 1970. — № 1. — С. 88–91.
71. Ильенков, Э. В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. — 1977. — № 2. — С. 68–79.
72. Ильина, С. Ю. Формирование текстовой деятельности учащихся синтетическим недоразвитием: 5–9-й класс / С. Ю. Ильина. — СПб.: КАРО, 2006. — 96 с.
73. История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студентов филол. фак. пед. вузов / авт.-сост. В. Ф. Чертов. — М.: Академия, 1999. — 384 с.
74. История чтения в Западном мире от Античности до наших дней / ред.-сост.: Г. Ковалло, Р. Шартъе; пер. с фр. — М.: Фаир, 2008. — 544 с.
75. Кабачек, О. Л. Детская библиотека для детей с нарушениями развития // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 32–38.
76. Кабачек, О. Л. Конференция по проблеме формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. — 1997. — № 5. — С. 87–89.
77. Кабачек, О. Л. Сказка в век компьютера: методическое пособие в помощь библиотекарям и педагогам, работающим с детьми младшего и среднего школьного возраста / О. Л. Кабачек. — М.: Либерея, 2001. — 208 с.
78. Казаковская, В. В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребенок как партнер в диалоге. — СПб.: Союз, 2001. — С. 35–58.
79. Как разорвать замкнутый круг. Поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практ. сб. / сост.: Е. И. Кузьмин, О. К. Громова. — М.: МЦБС, 2007. — 184 с.
80. Карачевцева, И. Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с общим

- недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Карачевцева Ирина Николаевна. — М., 2012. — 299 с.
81. Келлер, Е. История моей жизни / Е. Келлер; пер. Е. Ф. Левиной. — М.: Захаров, 2003. — 269 с.
82. Книга для учителя школы слабослышащих: обучение рус. яз., чтению, произношению / под ред. К. Г. Коровина. — М.: Просвещение, 1995. — 160 с.
83. Книга и чтение в жизни незрячих: сб. ст. / ред.-сост. Г. П. Коваленко. — М.: ВОС, 1991. — 47 с.
84. Ковалева, Г. С. Итог участия России в Международной программе по оценке образовательных достижений (PISA) в 2003 г. / Г. С. Ковалева, Л. П. Краснокутская, К. А. Краснянская, О. Б. Логинова // Вопросы образования. — 2004. — № 1. — С. 181–189.
85. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб.: Речь, 2003. — 330 с.
86. Корсунская, Б. Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. — 1975. — № 6. — С. 64–71.
87. Корсунская, Б. Д. Методическое руководство к книге «Читаю сам»: первый и второй год обучения / Б. Д. Корсунская. — М.: Просвещение, 1980. — 40 с.
88. Корсунская, Б. Д. Рассказывание глухим дошкольникам // Дефектология. — 1977. — № 5. — С. 73–84.
89. Кравцова, Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 64–76.
90. Красильникова, О. А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. А. Красильникова. — М.: Академия, 2005. — 272 с.
91. Кудина, Г. От маленького писателя к большому читателю / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская // Начальная школа. — 1996. — № 44. — С. 5–12.
92. Кудина, Г. Н. Диагностика читательской деятельности школьников / Г. Н. Кудина. — М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. — 118 с.
93. Кудина, Г. Н. Литература как предмет эстетического цикла: метод. разработки: 1-й кл. / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. — М.: Центр альтернативной педагогики искусства, 1990. — 304 с.
94. Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающееся образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. — Дубна: ИЦ семьи и детства, 1997. — 172 с.
95. Кукушкина, О. И. В городском дворе: цикл специализир. компьютер. прогр. «Картина мира» [Электронный ресурс] /

- О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. — М., 2002. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
96. Кукушкина, О. И. Дневник событий жизни ребенка / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. — М. : Полиграф сервис, 2003. — 61 с.
97. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Кукушкина Ольга Ильинична. — Москва, 2005. — 58 с.
98. Кукушкина, О. И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка : метод. пособие к специализир. компьютер. прогр. «Мир за твоим окном» / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Полиграф сервис, 2003. — 142 с.
99. Кукушкина, О. И. Развитие ситуативной речи детей с помощью дневника событий их жизни : метод. рекомендации / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. — М. : ИКП РАО, 2010. — 31с.
100. Кукушкина, О. И. События жизни : комплект рабочих тетрадей по развитию речи для учащихся 1–4-х классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений / О. И. Кукушкина — М. : Просвещение, 2002. — 365 с.
101. Кукушкина О. И. Упражнение «Читаем и додумываем» [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская // В городском дворе : цикл специализир. компьютер. прогр. «Картина мира». — М. : Полиграф сервис, 2002. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
102. Лаврентьева, Н. Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 33–45.
103. Лагутина, А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лагутина Анастасия Владимировна. — М., 2007. — 24 с.
104. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. — СПб., 2002. — 224 с.
105. Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин. — М. : Лайда, 1994. — 192 с.
106. 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.
107. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. — 535 с.

108. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
109. Леонтьев, Д. А. Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 111 с.
110. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с.
111. Лобок, А. Антропология мифа / А. Лобок. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. — 688 с.
112. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. Семиотические исследования по теории искусства / Ю. М. Лотман. — Л. : Искусство, 1970. — 384 с.
113. Любимов, М. Л. Особенности восприятия и воспроизведения текста слабослышащими школьниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Любимов Михаил Львович. — Москва, 2003. — 21 с.
114. 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.
115. Малофеев, Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.01 : 13.00.03 / Малофеев Николай Николаевич. — М., 1996. — 80 с.
116. Малхасьян, Е. А. Развитие письменной речи на уроках литературы в вечерней школе для глухих и слабослышащих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Малхасьян Елена Ароновна — М., 1981. — 135 с.
117. Мареева, Р. А. Сенсомоторная подготовка слепоглухонемого ребенка к овладению брайлевским алфавитом // Пятая научная сессия по дефектологии. — М., 1967. — С. 176–178.
118. Мелентьева, Ю. П. Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире / Ю. П. Мелентьева. — М. : Наука, 2007. — 355 с.
119. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. — М. : Педагогика, 1974. — 325 с.
120. Морозова, Н. Г. Развитие понимания смысловой стороны речи у аномальных детей дошкольного возраста // Развитие, воспитание и обучение дошкольников с нарушениями интеллекта : хрестоматия. — СПб, 1996. — С. 116–119.
121. Национальная программа поддержки и развития чтения — М. : МЦБС, 2006. — 56 с.
122. Никитина, М. И. Психолого-педагогические основы совершенствования литературного образования слабослышащих

- учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Никитина Маргарита Ивановна. — Л., 1983. — 30 с.
123. Николаева, Т. В. Рисунки слабовидящих глухих детей, овладевающих словесной речью как средством общения и подготовки к чтению // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха. — Сергиев Посад, 1998. — Вып. 2. — С. 18–24.
124. Никольская, О. С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 12–27.
125. 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.
126. Новый взгляд на грамотность : по результатам международного исследования PISA-2000. — М. : Логос, 2004. — 296 с.
127. Носкова, В. Б. Формирование жанрового мышления как начало литературного образования школьников [Электронный ресурс // Дикурс. — 1996. — № 1. — Режим доступа: [http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse1\\_15.htm](http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse1_15.htm).
128. Онтогенез речевой деятельности : норма и патология : монограф. сб. — М. : «Прометей» МПГУ, 2005. — 500 с.
129. Пашенцева, Л. В. Подготовка ребенка со сложным сенсорным нарушением к овладению словесным языком : сообщение 1 // Коррекционная педагогика. Теория и практика. — 2008. — № 4 (28). — С. 67–75.
130. Пашенцева, Л. В. Подготовка ребенка со сложным сенсорным нарушением к овладению словесным языком : сообщение 2 // Коррекционная педагогика. Теория и практика. — 2008. — № 5 (29). — С. 49–61.
131. Пашенцева, Л. В. Формирование словесной речи у слепозрячих детей на первоначальном этапе обучения // Дефектология. — 1983. — № 2. — С. 55–62.
132. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. — 364 с.
133. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. — 2-е изд. — М. : Наука, 1969. — 168 с.
134. 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 слепозрячих детей // Развитие речи и обучение чтению детей с недостатками зрения и слуха. — Сергиев Посад, 1998. — Вып. 2. — С. 11–17.

135. Рагозина, З. А. История одной души / З. А. Рагозина. — Петроград, 1915. — 119 с.
136. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 240 с.
137. Русецкая, М. Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушений чтения // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 82–91.
138. Седов, К. В. Жанры общения в речевом онтогенезе // Ребенок как партнер в диалоге. — СПб. : Союз, 2001. — С. 189–200.
139. Седов, К. В. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. В. Седов. — М. : Лабиринт, 2004. — 320 с.
140. Скороходова, О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. — М. : Педагогика, 1972. — 447 с.
141. Славина, Л. С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 7. — С. 23–30.
142. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) / Н. Н. Сметанникова. — М. : Школьная библиотека, 2005. — 512 с.
143. Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017. — № 29. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29>.
144. Соколянский, И. А. Обучение слепозрячих детей // Дефектология. — 1989. — № 2. — С. 37–43.
145. Соколянский, И. А. Усвоение слепозрячим ребенком грамматического строя словесной речи // Дефектология. — 1999. — № 2. — С. 57–61.
146. Стул, Т. Г. Методика обучения пониманию художественного текста на основе модели взаимодействия позиции автора и читателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стул Татьяна Григорьевна. — М., 2003. — 222 с.
147. Суворов, А. В. Встреча Вселенных, или Слепозрячие пришельцы в мире зрячеслышащих / А. В. Суворов. — М. : Эксмо, 2018. — 512 с.
148. Суворов, А. В. Два варианта читательского становления в условиях слепозрячести // Человек читающий : Homo legens : сб. ст. — М. : Школьная библиотека, 2006. — Вып. 3. — С. 310–318.
149. Суворов, А. В. Мои любимые катакомбы // Библиопсихология и библиотерапия / под ред. Н. С. Лейтеса и др. — М. : Школьная библиотека, 2005. — С. 253–260.
150. Суворов, А. В. Школа взаимной человечности / А. В. Суворов. — М. : Роу, 1995. — 97 с.



151. Тихомирова, И. И. Психология детского чтения от А до Я : метод. слов.-справ. для библиотекарей / И. И. Тихомирова. — М. : Школьная библиотека, 2004. — 248 с.
152. Троицкая, Т. С. Литературное образование младших школьников как коммуникативно-деятельностная система : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Троицкая Татьяна Сергеевна. — М., 2004. — 58 с.
153. 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.
154. Тюпа, В. И. Инновационный стандарт литературного образования [Электронный ресурс] // Дикурс. — 1996. — № 2. — Режим доступа: [http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse2\\_13.htm](http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse2_13.htm).
155. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 240 с.
156. Фрейденберг, О. М. Поэтика сюжета и жанра / О. М. Фрейденберг. — М. : Лабиринт, 1997. — 448 с.
157. Фриман, Дж. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет / Дж. Фриман ; пер. с англ. — М. : ТОО «Центр ПРО» : АОЗТ «Альвис» : АО «Столетие», 1995. — 240 с.
158. Цукерман, Г. А. Система Эльконина — Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. — 2005. — № 4. — С. 84–95.
159. Цыпина, Н. А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития : пособие для учителя / Н. А. Цыпина. — М. : Компенс-центр, 1994. — 104 с.
160. *Через чтение* — в мировое образовательное пространство. — М. : МНПИ, 2002. — Вып. 2. — 55 с.
161. Чиркина, Г. В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей // Изучение нарушений письма и чтения : итоги и перспективы : материалы I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии. — М., 2004. — С. 8–14.
162. Чтение [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2006. — № 10. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-10>.
163. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. — М. : КДУ, 2005. — 400 с.
164. Шаповал, С. А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шаповал Светлана Анатольевна. — Москва, 2006. — 213 с.
165. Щедровицкий, Г. П. Методологические замечания к проблеме происхождения языка // Филологические науки. — 1963. — № 2. — С. 34–49.

166. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. — М., 1976. — 64 с.
167. Юрьева, Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Юрьева Надежда Михайловна. — М., 2006. — 566 с.
168. Duke, N. K. Effective Practices for Developing Reading Comprehension / Nell K. Duke, P. David Pearson // What research has to say about Reading Instruction / Eds.: Alan E. Farstrup, S. Jay Samuels. — Newark, DE : International Reading Association, 2002. — P. 205–207.
169. Dyson, A. H. Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space // Journal of Early Childhood Literacy. — 2001 — Vol. 1, № 1. — P. 9–39.
170. Hammett Price, L. Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children : A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions / Lisa Hammett Price, Anne van Kleeck, Carl J. Huberty // Reading Research Quarterly. — 2009 — Vol. 44, № 2. — P. 171–194.
171. Jones, R. Emerging Patterns of Literacy : A Multidisciplinary Perspective / R. Jones. — London and New York : Routledge, 1996. — 264 p.
172. Leslie, L. Factors that predict success in an early literacy intervention project / Luran Leslie, Linda Allen // Reading Research Quarterly. — 1999 — Vol. 4, № 4. — P. 404–424.
173. Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA-2000. — Paris : OECD, 2003. — P. 37.

Научно издание  
АНТОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
Инклюзивное и коррекционное образование

Е. Л. ГОНЧАРОВА  
**СЛЕПОГЛУХОЙ  
РЕБЕНОК И КНИГА**

Обучение чтению и читательское развитие

Главный редактор *И. Федосова*  
Ответственный редактор *В. Щербакова*  
Художественный редактор *О. Медведева*  
Компьютерная верстка *П. Бобыльков*  
Корректор *Е. Городникова*

ООО «Издательство «Национальное образование»  
119021, Москва, ул. Россолимо, д. 17, стр. 1,  
тел. +7 (495) 788-00-75(76)

Свои пожелания и предложения по качеству  
и содержанию книг  
Вы можете сообщить по эл. адресу:  
[editorial@noabr.ru](mailto:editorial@noabr.ru)

Подписано в печать ???.2018. Формат 70×100 1/16.  
Усл. печ. л. ???. Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Тираж экз. Заказ .

## ГОНЧАРОВА ЕЛЕНА ЛЬВОВНА –

доктор психологических наук, руководитель  
отдела научных исследований Института  
коррекционной педагогики Российской  
академии образования (ИКП РАО), лауреат  
Премии Правительства РФ в области  
образования, вице-президент Русской  
ассоциации чтения (RAR). Окончила факультет  
психологии Московского государственного  
университета имени М. В. Ломоносова. С 1971 г. работает в ИКП РАО  
(ранее — НИИ дефектологии АПН СССР).



Профессиональная деятельность начиналась с исследований  
условий и «обходных путей» приобщения к самостоятельному  
осмысленному чтению слепоглухих детей.

Автор более 150 научных публикаций по специальной  
психологии и коррекционной педагогике, большинство из которых  
посвящено обучению чтению и читательскому развитию детей  
в норме и с ограниченными возможностями здоровья.

**соединение**  
ФОНД ПОДДЕРЖКИ СЛЕПОГЛУХИХ

**ясенева**  
ПОЛЯНА



Вы можете приобрести книги  
издательства, обратившись  
по тел.: 8 (495) 788-01-41.  
[национальноеобразование.рф](http://национальноеобразование.рф)



ISBN 978-5-4454-1198-7



9 785445 411987