

Уважаемые читатели!

Подписка на электронные версии журналов не дает подписчику права на их дальнейшее распространение без письменного согласия правообладателя. Любое распространение подписчиками электронной версии запрещается. ООО «Школьная Пресса» является правообладателем всех редакционных материалов, опубликованных в печатных СМИ и (или) размещенных в интернет-проектах соответствующих СМИ, кроме материалов, в содержании которых имеется ссылка на другого правообладателя. Продолжив работу с электронной версией, вы тем самым соглашаетесь с вышеизложенным.

ISSN 2074-4986

научно-методический и практический журнал



ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

5
2015



ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ ОСОБОГО РЕБЕНКА:
ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ К ПРАКТИКЕ

ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СЛЕПОГЛУХИХ

ЛИТЕРАТУРНАЯ СТУДИЯ ДЛЯ ОСОБЫХ И ДЛЯ ВСЕХ



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ШКОЛЬНАЯ КНИГА» совместно с редакциями журналов «Русская словесность» и «Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения» выпустили серию книг в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования:

Антология детской литературы в 10 книгах *Круг чтения. Дошкольная программа*

Серия книжек составлена по действующим программам дошкольного чтения и с учетом вкуса детей, наследуемого из поколения в поколение, — это самая прочная и надежная основа русской национальной культуры.

Составители сборников учили, что современные детские книги должны быть простыми, содержательными и понятными для восприятия, а также быть социально доступными по цене в отличие от дорогостоящих детских изданий, поставляемых нам из-за рубежа, зачастую не соответствующих реальному окружающему миру ни по тематике, ни по изобразительному ряду и искажающих представление о его богатстве, разнообразии и неповторимости.

**В серии представлена литература
для обязательного чтения детям:**

- ПРОИЗВЕДЕНИЯ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА (песни, потешки, заклички, скороговорки);
- РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА (стихи, рассказы русских писателей-классиков);
- ДЕТСКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА (произведения детских писателей-классиков).

Каждая книга содержит также краткий методический комментарий, небольшой словарь, перечень стихов для заучивания наизусть.

Книги серии «Круг чтения» адресованы воспитателям детских садов, родителям, педагогам начальной школы и дополнительного образования.

Формат 70Х90/16; обл.; ч/б илл.



Литературный материал разбит на 5 возрастных групп и авторские сборники произведений для детей:

А.С. Пушкина,
П.П. Бажова,
К.И. Чуковского.



Пособия можно приобрести в издательстве или заказать по системе «Книга—почтой»

Наш адрес: 127254, г. Москва, а/я 62
Телефон: 8(495) 619-52-87;
факс: 8(495) 639-73-03

E-mail: marketing@schoolpress.ru
Интернет: www.schoolpress.ru; schoolbook@bk.ru
www.школьнаяпресса.рф

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2002 года
Периодичность —
8 номеров в год

5/2015



ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

3 Гончарова Е.Л.

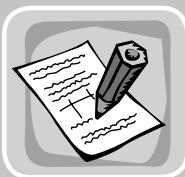
Чтение и читательское развитие особого ребенка:
от исследований к практике



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

10 Никольская О.С.

Психологическая помощь ребенку с аутизмом
в процессе совместного чтения



КОНСУЛЬТИРУЮТ СПЕЦИАЛИСТЫ

17 Шматко Н.Д.

Как учить маленького ребенка с нарушенным слухом
читать (советы родителям)

23 Книги «Читаю сам» Б.Д. Корсунской — уникальное
пособие по обучению чтению дошкольников с на-
рушенным слухом



КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ НАХОДКИ

27 Шевцова Л.И., Денискина В.З.

Книжки для детей с нарушением зрения:
создание и совершенствование



РЕБЕНОК В СЕМЬЕ

33 Потмальникова Н.А.

Что читать ребенку раннего возраста?



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

38 Гончарова Е.Л.

Из истории обучения чтению слепоглухих



СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

49 Суворов А.В.
Мои любимые катакомбы

54 Кротов В.Г.
Литературная студия для особых и для всех



СТРАНИЧКИ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ «МЫ ВМЕСТЕ»

Княжицкий А.И., Шестернина Н.Л.
Как читать русскую народную сказку «Репка»



ФОТО НА ОБЛОЖКЕ

Теория на практике.

В этом выпуске журнала, посвященном **Году литературы**, мы публикуем статью доктора психологических наук **Елены Львовны Гончаровой** — ведущего специалиста в области психологии чтения и читательского развития детей с ограниченными возможностями здоровья, вице-президента Русской Ассоциации Чтения.

Главный редактор **Н.Н. Малофеев**
Заместитель главного редактора **Н.В. Бабкина**

Редакционный совет

Е.Р. Баенская, Л.А. Головчиц, Е.Л. Гончарова,
Л.П. Григорьева, В.З. Денисикова, З.М. Дунаева,
Е.Е. Китик, И.А. Коробейников, А.В. Кроткова,
О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Ю.А. Разенкова,
Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко

Журнал зарегистрирован Министерством РФ
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77-9206
от 14 июня 2001 г. Формат 70 × 108/16.
Тираж 4 000 экз. Изд. № 2869. Заказ

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, д. 13

Адрес редакции:

119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
Телефон: 8(499)246-07-03
E-mail: defektolog@ikprao.ru

© ООО «Школьная Пресса», 2015
© «Воспитание и обучение детей
с нарушениями развития», 2015, № 5.

ООО «Школьная Пресса»

Адрес издательства:

127254, Москва, ул. Гончарова, д. 17А, корп. 1
Телефон: 619-52-87, факс: 619-52-89
Сайт: <http://www.школьнаяпресса.рф>

Издание охраняется Законом РФ об авторском праве.
Любое воспроизведение материалов,
размещенных в журнале, как на бумажном носителе,
так и в виде ксерокопирования, сканирования,
записи в память ЭВМ, и размещение в Интернете
запрещается.

Журнал зарегистрирован в базе данных Российского индекса научного цитирования.



Уважаемые коллеги!

Безусловно, вы знаете, что в последние десятилетия наше общество стало катастрофически мало читать. Статистика говорит о том, что «усредненный» россиянин затрачивает на чтение литературы лишь около 9 минут в день. Для привлечения внимания к литературе и чтению **2015 год** объявлен **Годом литературы**, в программе которого запланировано множество ярких просветительских, творческих акций, преследующих единую главную цель — напомнить людям об исключительной значимости литературы и ее особой миссии.

Редакция журнала присоединяется к мероприятиям, посвященным Году литературы, и предлагает вниманию читателей **специальный тематический выпуск**, посвященный проблемам развития читательской деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья и роли литературного творчества в работе по осмысливанию ребенком проходящего с ним и другими людьми, в ходе которой он получает бесценный опыт индивидуальных переживаний и социализации.

ЧТЕНИЕ И ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ ОСОБОГО РЕБЕНКА: ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ К ПРАКТИКЕ*

Е.Л. ГОНЧАРОВА,
Институт коррекционной педагогики РАО,
Москва

Основной характеристикой современного цивилизационного процесса является построение открытого информационного общества. Прогресс в его развитии определяется степенью доступности информации членам сообщества. В связи с этим повышаются требования к уровню грамотности населения, переосмысливается и само понятие «грамотность». Под грамотностью чтения в международных исследованиях грамотности (PISA, PIRLS и др.) в настоящее время понимается способность человека к осмысливанию письменных текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения личных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества.

Такой 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. Поддержка развития чтения и грамотности начинает осмысливаться как государственная проблема, решение которой возможно только в процессе открытого непрерывного образования (В.А. Бородина, Т.Г. Галактионова, Г.С. Ковалева, Ю.П. Мелентьева, Н.Н. Сметанникова, В.П. Чудинова и др.).

Закономерно, что школьная успешность в овладении грамотностью начинает рассматриваться в связи с до-

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 2015/P12 Минобрнауки РФ.

стижениями дошкольных этапов приобщения детей к чтению. При этом все более проясняется значение семейных традиций приобщения маленьких детей к чтению в процессе рассказывания и чтения вслух произведений детской литературы, а специалистами осознается, что именно в дошкольный период восприятия литературы «на слух» в норме закладывается фундамент дальнейшего читательского развития (З.А. Гриценко, О.Л. Кабачек, В.А. Левин, Н.Г. Малахова, И.И. Тихомирова и др.).

Становится очевидным, что поддержка читательского развития ребенка особенно сложна в ситуациях, когда использование традиций раннего приобщения к чтению по объективным причинам ограничено или недоступно. Такие ситуации, типичные для сферы специального образования, порождают множество затруднений и нетипичных вариантов читательского развития. Задачи выявления, предупреждения и коррекции нарушений читательского развития, возникающие в таких случаях, требуют особенно точного представления о психологическом содержании читательского онтогенеза, его критических точках, важнейших направлениях и новообразованиях как в норме, так и при отклонениях в развитии.

Дефектология всегда уделяла исключительное внимание проблеме обучения чтению детей с различными отклонениями в развитии. Исследования, посвященные этой проблеме, проводились во всех дефектологических областях, которые сегодня располагают ценностями материалами об особенностях и условиях 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. Кры-

лова, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирова и др.); слепоглухих детей (И.А. Соколянский, О.И. Скороходова, Е.Л. Гончарова и др.); детей с интеллектуальными нарушениями (Г.Я. Трошин, В.Я. Василевская, Т.Б. Баширова, К. Карлеп, Л.А. Одинаева 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).

При этом достижения в обучении чтению рассматривались как показатель умственного развития, как условие и обходной путь в развитии речи и представлений об окружающей действительности, как одна из важнейших задач специального образования детей и взрослых с различными нарушениями в развитии.

Каждая область выделяла в проблеме обучения чтению свои акценты и приоритеты (овладение шрифтом Брайля незрячими, проблемы понимания текста при затруднениях в освоении словесной речи глухими детьми, проблемы анализа и запоминания прочитанного детьми с интеллектуальными нарушениями и др.). Однако все исследования в сфере педагогики и психологии чтения детей, выполненные в советский период развития дефектологии, имели общие черты, так как подчинялись общему для разных дефектологических направлений и достаточно жесткому социальному заказу. Закон о всеобуче, принятый в 1930 г., предусматривал, что учащиеся специальных школ будут получать образование в объеме массовой школы (Н.Н. Малофеев). Разрабатывая программы, учебники и методические рекомендации по чтению для специальных школ, дефектологи не могли уйти от жесткого «диктата» цензового образования и соответствующих ему требований к задачам и содержанию обучения чтению, тематической и идеологической направленности предлагаемого для чтения материала.

Несмотря на накапливающиеся свидетельства несоответствия требований программ и учебников по чтению и литературе реальным достижениям в читательском и общем развитии учащихся разных типов специальных школ (Т.Н. Алтухова, Т.Б. Баширова, Е.Л. Гончарова, Е.А. Малхасьян, М.И. Никитина, Н.А. Цыпина и др.), в своих выводах и рекомендациях исследователи могли касаться только методических и организационных аспектов практики и, прежде всего, различных аспектов работы с текстами, и, по существу, вынуждены были ограничивать рассмотрение проблем чтения проблемами «прочтения» — восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения заданных программами текстов.

Более свободными в разработке проблем соотношения обучения чтению и читательского развития детей оказались специалисты, разрабатывавшие вопросы обучения чтению в менее регламентированных цензовым образованием областях дефектологической практики (обучения глухих дошкольников — Б.Д. Корсунская, детей с ранним детским аутизмом — О.С. Никольская, слепоглухих детей — И.А. Соколянский, Е.Л. Гончарова). Однако в целом разработка теоретических и методических проблем читательского развития и соотношения обучения чтению и читательского развития учащихся специальных школ в дефектологии советского периода сдерживалась ориентированной на норму цензовой системой образования.

Новые перспективы для разработки этой проблематики появились в 90-х годах XX века, когда Российская Федерация ратифицировала Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971 г.) и «О правах инвалидов» (1975 г.) и тем самым продекларировала курс на реформирование системы специального образования в соответствии с ценностями открытого обще-

ства (Н.Н. Малофеев). Применительно к области обучения чтению и литературного образования детей с психофизическими нарушениями это означает поворот к практике обучения,лагающей в качестве своей важнейшей ценностной перспективы достижение каждым ребенком максимально возможного для него уровня приобщения к чтению, ориентированной на читательское развитие ребенка, на построение системы обучения, основанной на понимании законов этого развития.

Таким образом, новые ценности специального образования, с одной стороны, и повышение требований общества к уровню читательской компетентности граждан, с другой, по сути, определяют социальный заказ на исследование условий, особенностей и закономерностей читательского развития всех категорий детей с особыми образовательными потребностями.

С 1997 г. это направление стало овится одним из приоритетных направлений исследований Института коррекционной педагогики РАО.

Мы начали с разработки общей стратегии дефектологических исследований и обоснования необходимости переориентации исследований чтения:

- от изучения прочтения к изучению приобщения к чтению;
- от изучения условий функционирования (микрогенеза) отдельных читательских способностей к изучению онтогенеза читательской деятельности;
- от изучения школьного чтения к изучению ранних этапов читательского онтогенеза;
- от анализа когнитивных аспектов чтения к анализу смысловых;
- от выявления особенностей чтения разных категорий детей с отклонениями в развитии к определению особых образовательных потребностей в области обучения чтению каждого отдельного ребенка;

– от анализа отдельных этапов читательского развития к созданию общей модели (шкалы) приобщения детей к чтению в онтогенезе.

Наиболее перспективной представлялась такая стратегия в разработке названных аспектов изучения приобщения к чтению детей с отклонениями в развитии, которая сможет максимально использовать потенциал теории и практики психологии читательского развития в норме, эффективность метода опережающей разработки в наи-

более сложных областях дефектологии (слепоглухота, расстройства аутистического спектра), осмысление достижений в области методического обеспечения приобщения к чтению разных категорий детей с ОВЗ в проекции на общую модель читательского развития.

Ниже представлены основные результаты проведенных в Институте коррекционной педагогики исследований с указанием на работы, в которых эти результаты описаны более подробно.



ЧТЕНИЕ И ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Переход от изучения нарушений чтения к изучению нарушений читательского развития

- Осмысление предшествующего опыта изучения нарушений чтения у детей с различными отклонениями в развитии
 - ◆ Чтение [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2006. — № 10 (комплект научных статей).
 - ◆ Трошин, Г.Я. Первый опыт сравнительного изучения читательского развития нормальных и аномальных детей (Фрагменты главы XV «Литературно-художественное чувство») / Г.Я. Трошин // Дефектология. — 2007. — № 1. — С.48–56.
- Теоретические и социокультурные основы перехода от изучения нарушений чтения к изучению нарушений читательского развития детей с особыми образовательными потребностями
 - ◆ 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. — 243 с.
- Подход к разработке диагностического инструментария для оценки сформированности базовой структуры читательской компетентности у детей с особыми образовательными потребностями
 - ◆ Гончарова, Е.Л. Методические подходы к подбору и организации стимульного материала для исследования базовых компонентов читательской компетентности у детей с различными нарушениями в развитии // 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. — [Гл.] 4.1: — С. 160–172.

- ◆ Гончарова, Е.Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 81–95.
- Методика оценки уровня развития жанровой компетентности и pilotные данные, характеризующие уровень развития жанровой компетентности учащихся с нарушениями речи, задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями, нарушениями слуха и зрения
 - ◆ Гончарова, Е.Л. Жанровая компетентность начинающего читателя как предмет экспериментального исследования в норме и в условиях отклоняющегося развития / Е.Л. Гончарова // Дефектология. — 2009. — № 5. — С. 12–21.
- Психолого-педагогическая поддержка ранних этапов развития читательской компетентности у слепоглухих и слабовидящих глухих детей: программа, методики, дидактические материалы
 - ◆ Гончарова, Е.Л. Как помочь ребенку с нарушениями зрения и слуха стать читателем: монография [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2006. — № 10. — (прил.).
 - ◆ Гончарова, Е.Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития: (по материалам изучения и обучения слепоглухих детей): [монография] / Е.Л. Гончарова. — М.: Полиграф сервис, 2009. — 156 с.
- Поддержка читательского развития ребенка, овладевающего ситуативной речью: методическое обеспечение

Методическое обеспечение процесса актуализации, систематизации и словесного опосредования личного опыта ребенка

 - ◆ Гончарова, Е.Л. Парадоксы отклоняющегося развития. Изобразительная деятельность на этапе развития ситуативной речи: (по материалам изучения слабовидящих глухих детей) / Е.Л. Гончарова // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 1. — С. 72–78.
 - ◆ Гончарова, Е.Л. Книжки с фотографиями как средство организации личного опыта малыша / Е.Л. Гончарова, Д.В. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 6. — С. 69–76.
 - ◆ Кукушкина, О.И. Дневник событий жизни ребенка: учеб.-метод. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи у детей / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская. — М.: Экзамен, 2004. — 64 с.: ил.

Методическое обеспечение обучения грамоте на материале личного опыта ребенка

 - ◆ Корсунская, Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих / Б.Д. Корсунская // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 39–47.
 - ◆ Лаврентьева, Н.Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 33–45.

Система параллельных текстов И.А. Соколянского как «обходной путь» развития ситуативной речи, лексики и грамматики

 - ◆ Соколянский, И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи / И.А. Соколянский // Дефектология. — 1999. — № 2. — С. 57–61.

Методика развития письменной речи с использованием текстового редактора

- ◆ Кукушкина, О.И. Текстовый редактор Microsoft Word и развитие письменной речи детей: помочь в трудных случаях: метод. пособие / О.И. Кукушкина. — М.: Сов. спорт, 2004. — 108 с.

■ Поддержка перехода от восприятия ситуативной к восприятию контекстной речи при чтении: методическое обеспечение

Усложнение текстов на этапе перехода от восприятия ситуативной к восприятию контекстной речи: стратегия и тактика

- ◆ Гончарова, Е.Л. Стратегия и тактика усложнения текстов [Текст] / Е.Л. Гончарова // Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития: (по материалам изучения и обучения слепоглухих детей): [монография] / Е.Л. Гончарова. — М., 2009. — С. 96–98.

Методические приемы перестройки читательской (слушательской) деятельности ребенка на этапе перехода от восприятия ситуативной к восприятию контекстной речи

- ◆ Гончарова, Е.Л. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха / Е.Л. Гончарова // Дефектология. — 1995. — № 4. — С. 3–13.
- ◆ Гончарова, Е.Л. «Обходные пути» в формировании читательской компетентности у «особого» ребенка: по материалам изучения и обучения слепоглухих детей / Е.Л. Гончарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 2. — С. 26–32.

Модельные тексты и задания для развития приемов понимания связной контекстной речи

- ◆ Гончарова, Е.Л. Тексты-загадки / Е.Л. Гончарова // Прочитай. Подумай. Ответь.: тексты и упражнения для уроков чтения в начальных классах школы для детей с нарушениями слуха и зрения: [учеб. пособие] / Е.Л. Гончарова, А.Я. Акшонина, Г.В. Васина. — М., 1993. — Ч. 1. — С. 8–60.
- ◆ 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.

Задания на восстановление последовательности событий жизни вымышленного героя

- ◆ Кукушкина, О.И. События жизни: комплект рабочих тетрадей по развитию речи для учащихся 1–4 кл. спец. (коррекц.) образоват. учреждений I, II, IV, V, VI, VII, VIII видов с крат. метод. рук. / О.И. Кукушкина. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2007.

■ Опыт приобщения к чтению детской литературы и использование чтения как средства развития ребенка

- ◆ Корсунская, Б.Д. Рассказывание глухим дошкольникам / Б.Д. Корсунская // Дефектология. — 1977. — № 5. — С. 73–84.
- ◆ Никольская, О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения / О.С. Никольская // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 12–27.

- ◆ Гончарова, Е.Л. Примеры «спонтанного» формирования «ядра» читательской компетентности у слепоглухих и слабовидящих глухих // 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. — Гл. 3.1: — С. 87–106.
- ◆ Дмитриева, Д.В. Оберегая мир детства: психологическое эссе о детском чтении / Д.В. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2011. — № 7. — С. 55–61.

■ Опыт разработки и применения ИКТ для развития читательской компетентности детей с особыми образовательными потребностями

Компьютерные упражнения в соотнесении слова и образа

- ◆ Кукушкина, О.И. Калейдоскоп картин и текстов: упражнение [Электронный ресурс] / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская // В городском дворе: цикл специализированных компьютерных программ «Картина мира». — М.: Полиграф сервис, 2002. — 1 CD-ROM.
- ◆ Гончарова, Е.Л. Упражнения на соотнесение текста и образа [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, А.И. Котов // Куклы. — М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1995. — 1 CD-ROM.

Компьютерные упражнения на восстановление временного контекста описанных в тексте событий

- ◆ Гончарова, Е.Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста из компьютерной коррекционно-диагностической среды «Мир за твоим окном» / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. — 1997. — № 6. — С. 34–42.

Компьютерные упражнения на восстановление пропущенных элементов в текстовом описании

- ◆ Кукушкина, О.И. Читаем и додумываем: упражнение [Электронный ресурс] / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская // В городском дворе: цикл специализированных компьютерных программ «Картина мира». — М.: Полиграф сервис, 2002. — 1 CD-ROM.

Компьютерные упражнения в соотнесении настроений героя текста с событиями его жизни

- ◆ Кукушкина, О.И. Внутренний мир человека и ...компьютер?! / О.И. Кукушкина // Дефектология. — 1999. — № 3. — С. 47–57.

■ Новый учебный курс для вузов и ИПК «Диагностика и коррекция нарушений читательского развития особого ребенка»: программа, учебно- методическое обеспечение

- ◆ Гончарова, Е.Л. Диагностика и коррекция нарушений читательского развития особого ребенка [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс для вузов и КПК. — М.: «Институт коррекционной педагогики» РАО, 2010. — Версия 1.0.





ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ С АУТИЗМОМ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОГО ЧТЕНИЯ

О.С. НИКОЛЬСКАЯ,

Институт коррекционной педагогики РАО,

Москва

Чтение как инструмент психологической коррекционной работы

Совместное чтение, так же как игра и рисование, служит установлению контакта с аутичным ребенком и развитию взаимодействия. С его помощью можно эмоционально тонизировать ребенка, выявлять и смягчать его аффективные проблемы. На основе совместного чтения может строиться длительная работа с аутичным ребенком по осмыслиению происходящего с ним и с другими людьми, в ходе которой он получит необходимый опыт индивидуальных переживаний и сопереживания.

Бывает, что совместное чтение становится единственной возможностью развития эмоционального контакта с ребенком, формирования его представлений об окружающем, о других людях. Описаны случаи, когда мутичный ребенок, не достигая возможности говорить, обучается чтению и составлению слов из букв, и это становится каналом эмоциональной связи с ним, радикально меняя в лучшую сторону его положение в семье, отношения с близкими.

С опорой на совместное чтение постепенно формируется и дифференцируется индивидуальный жизненный опыт детей с аутизмом. Выделяются важные впечатления, желания, осознаются уже сложившиеся предпочтения и весь привычный обиход, уютный жизненный порядок. Чтение может помочь в сюжетной организации сознания, в проявлении и проработке событий личного прошлого и возможного будущего, в выделении причинно-следственной связи событий, в выстраивании и определении системы мотивов и целей, позволяющей ребенку стать менее импульсивным — подняться над провокациями непосредственной ситуации.

В совместном со взрослым чтении может вестись работа по развитию восприятия как общего контекста, так и подтекста ситуации, пониманию чувств и намерений других людей, — т. е. по преодолению тенденции к буквальности и одноплановости в восприятии происходящего, характерной даже для высоко интеллектуальных и относительно социально успешных людей с аутизмом.

Таким образом, мы видим, что чтение может применяться на разных этапах психологической помощи при аутизме: и в самом начале работы во взаимодействии с маленькими детьми, и на ее поздних этапах при под-

¹ Публикуется по: Никольская, О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения / О.С. Никольская // Дефектология. — 2007. — № 2. — С. 12-26.

держке аутичных подростков и даже взрослых.

Оно может использоваться в работе с разными категориями аутичных детей: и с относительно успешными в социальной адаптации, продвигая их в дальнейшем развитии, поддерживая в освоении более сложной социальной среды, и с глубоко аутичными детьми, которым оно дает возможность выхода из аутистической отгороженности и развития взаимопонимания с близкими людьми.

Установление контакта с ребенком с помощью книги

Занятия с книгой могут быть избраны сначала просто потому, что книга уже что-то значит для ребенка, потому что она привлекает его внимание. На основе совместного внимания к книге могут возникать и фиксироваться первые формы контакта ребенка со взрослым.

Например, глубоко аутичный ребенок в процессе полевого поведения пусть ненадолго, но останавливает на книжке внимание или даже сам берет ее и перелистывает. Его действия с книгой могут стать основой для эмоционального комментария взрослого, помогающего ребенку в осмыслиении происходящего. В будущем повторяющийся момент объединения внимания на книге может стать одной из опор для формирования устойчивой структуры занятия.

Сначала для нас даже не столь важно, что именно привлекает аутичного ребенка в книге: ее сенсорная фактура — глянцевость, цвет, шуршание бумаги, мельчание страниц; форма и орнамент рядов букв; иллюстрации или запечатленные на них ситуации. Все это, безусловно, очень важно для выявления характера избирательности ребенка, определения возможного смыслового поля, на основе которого в дальнейшем будет развиваться

эмоциональный контакт. Но в начале работы для нас значим, прежде всего, сам факт проявления интереса к книжке, предоставляющий возможность объединения внимания, сопреживания и эмоционального тонизирования ребенка теми впечатлениями, которые он сам уже выбрал.

У более старших и более продвинутых в аффективном развитии детей книга может стать не объектом мимолетного внимания, а предметом устойчивого и содержательного интереса. Очень часто это выражается в увлеченности стихами, которые такой ребенок, как правило, очень хорошо запоминает. Он может воспроизводить длинные цитаты, «читать стихи километрами». Ребенок может иногда использовать эти цитаты вполне уместно (например, говорит маме: «Испеки-ка ты мне, бабка, колобок», — когда хочет есть). И, как правило, не протестует, если его увлечение стихами начинают разделять близкие.

Самостоятельное развитие интереса к чтению художественной литературы у аутичных детей практически невозможно. Даже самые продвинутые в этом направлении дети могут любить сказки, детские истории лишь до тех пор, пока родители им читают и участвуют в смысловой проработке прочитанного.

Понятно, что такой интерес к книге может быть стереотипным: малыш может требовать читать одну и ту же страницу, одну и ту же книгу, искать в ней один и тот же рисунок. Он может и надолго погружаться в прочитанную историю, «живь в ней годами», проецируя ее содержание на реально

происходящие события и пытаясь их организовать в соответствии с канвой любимого сюжета книги. Часто такой стереотипный книжный интерес исходно связан с пугающим переживанием, и ребенок постоянно «перемалывает» таким образом одно и то же захватившее его впечатление.

Подключение взрослого к такому устойчивому интересу, выражавшемуся в сопререживании и следовании за ребенком, а не в попытке произвольной организации его поведения, часто благосклонно им принимается. Таким образом мы можем завоевать доверие ребенка и постепенно развивать взаимодействие с ним.

Бывает, что детей, сосредоточенных на книжке, трудно вовлечь в более активное взаимодействие, например в игру, связанную с передвижением по комнате. Это может быть связано и с выраженными страхами, и со сверхувлеченностью книгой. К тому же это может поддерживаться и характерной для интеллектуально развитых детей с аутизмом катастрофической моторной неловкостью, затрудняющей любую деятельность. Игры таких детей часто представляют собой лишь вербальную активность — стереотипное проговаривание свернутого сюжета любимой книги или мультифильма. Поэтому присоединение к этому стереотипному интересу, к постоянному перечитыванию и проговариванию содержания одной и той же книги надолго становится единственной основой для установления и развития эмоционального контакта.

Взаимодействие чтения, игры и рисования в психологической работе с аутичным ребенком

Игра, чтение, рисование естественно объединяются и дополняют друг друга в психологической коррекции детского аутизма. Начало работы определяется, прежде всего, индиви-

дуальными возможностями ребенка. Если контакт исходно устанавливается на основе чтения, то позже, по мере возможности, в занятия могут быть включены и рисунок, и игра как проигрывание с игрушечными персонажами занимательного для ребенка сюжета. Такое дополнение позволяет конкретизировать впечатления от прочитанного в книге, закрепить их смысл в чувственных подробностях, разнообразить и эмоционально дифференцировать детали сюжета. В других случаях, когда контакт исходно устанавливается с помощью игры или рисования, мы также ищем возможность перейти впоследствии к совместному чтению.

Разнообразно организованное занятие позволяет развернуть взаимодействие, построить его более гибко и индивидуализировано. Кроме того, как уже указывалось, введение чтения важно, поскольку именно оно дает возможность продолжать активную психологическую работу в подростковом и юношеском возрасте, когда обращение к игре становится невозможным.

Приучив ребенка читать вместе и обсуждать прочитанное, мы закладываем возможность продолжения занятий в старшем возрасте, когда другие формы работы становятся менее адекватными. И в старшем дошкольном, и в младшем школьном, и в подростковом возрасте ребенок с аутизмом нуждается в помощи в осмыслиении происходящего, в понимании чувств, мыслей, намерений других людей. У него надолго остаются проблемы понимания подтекста, второго плана ситуации. Даже успешно преодолевающие свои трудности аутичные дети часто не могут поставить себя на чье-то место, понять и уступить, пожаловаться и пожалеть, поделиться информацией и попросить помощи. Причиной этого являются как врожденные трудности установления эмоционального контакта, так и недостаток реально-

го опыта взаимодействия с другими людьми. Совместное чтение книг является одной из возможностей смягчения подобных проблем. Оно может дать таким детям опыт сопереживания, оценки и анализа человеческих взаимоотношений. Чтение, с одной стороны, может помочь составить представление об общечеловеческих ценностях, а с другой — помогает в прояснении эмоционального смысла каждого дня бытовых контактов с близкими людьми.

Особенности развития интереса к книгам у аутичных детей

Известно, что аутичные дети очень часто рано начинают интересоваться книгами. Многие из них уже до года имеют репутацию чрезвычайно умных детей, поскольку могут сами занять себя, длительно перебирать, перекладывать и перелистывать книжки, рассматривать картинки. Правда, они предпочитают делать все это сами и не расположены делить это удовольствие со своими близкими.

Более того, их могут очень рано интересовать буквы. Нередки примеры, когда аутичные дети уже до года могут длительно и завороженно рассматривать не яркие картинки, а именно текст книжки. Бывает, что одним из первых слов они произносят слово «буква». Буквы могут стать предметом их стереотипного интереса, они начинают постоянно искать и находить их очертания в окружающем.

Часто такие дети очень рано начинают требовать чтения вслух, в основном, стихов, проявляя при этом хороший, иногда «недетский» вкус и интерес к классической поэзии. Специалисты даже упрекают матерей таких детей за неадекватный подбор стихов. Оправдываясь, мамы говорят, например: «Что я могла сделать, если он успокаивался, только когда я читала ему Тютчева или Пушкина?».

Но, в основном, это все же интерес к традиционному «детскому» репертуару (народные потешки, стихи К. Чуковского, С. Маршака, А. Барто). Дети легко запоминают стихи, могут начать их декламировать, еще не пользуясь речью для коммуникации, иногда — до годовалого возраста, чем тоже поддерживают свою репутацию будущих интеллектуалов. Вскоре после года аутичный ребенок может декламировать стихи «километрами», хотя его собственная речь при этом явно начинает отставать в развитии. При своевременном или даже раннем произнесении первых слов она может оставаться крайне бедной, штампованной, представленной лишь короткими фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, что традиционно определяется как «телеграфный стиль речи».

Достаточно часто дети начинают взаимодействовать с близкими с помощью цитат: используют подходящие фразы из сказки, стихотворные строчки, чтобы выразить свое отношение, какую-то нужду. Так, ребенок, вместо того чтобы просто попросить есть, говорит маме: «Испеки-ка ты мне, бабка, колобок». Или, чтобы избежать наказания, произносит: «Смилуйся, государыня рыбка» или: «Ребята, давайте жить дружно».

Существуют и примеры, когда ребенок начинает читать и выкладывать из букв слова раньше, чем говорить. Так, например, родители ребенка, не умеющего говорить, обратили внимание на то, что он бегает от стола в комнате на кухню, где «застывает» перед раковиной вниз головой. Выяснилось, что под раковиной на стене наклеена перевернутая газета, и ребенок бегает от нее к столу с буквами магнитной азбуки, выкладывая на нем слова из газетного текста.

Дети могут общаться с близкими людьми, используя самостоятельно набранный текст. Так, ребенок, о котором мы только что упоминали, впер-

ые начал обращаться к родителям, используя буквы магнитной азбуки. Он выкладывал на доске просьбу: «Папа, включи, пожалуйста, телевизор», — а потом за руку тянул к доске отца. Позже он начал прочитывать эти фразы вслух.

Мы видим, что интерес аутичных детей к книжкам, к иллюстрациям, к буквам, к звучащим стихам очень отличается от интереса обычного ребенка, который получает удовольствие, прежде всего, от совместного со взрослым чтения и рассматривания картинок. Первые любимые стихотворные книжки, как правило, связаны для обычного ребенка с привычными бытовыми ситуациями: с умыванием — «водичка, водичка, умой мое лицико», с колыбельной при укладывании спать; с общими со взрослым впечатлениями — «киска, киска, киска, брысь, на дорожку не садись, наша деточка пойдет, через киску упадет»; со стихами, прибаутками, уже обжитыми в ранних играх с близкими людьми. Это «ладушки», «сорока-ворона», «поехали за орехами» и т. п. И общее чтение здесь естественно вырастает из общей жизни, общих игр.

**Интерес аутичных детей
к книжкам, к иллюстрациям,
к буквам, к звучащим стихам
очень отличается от интереса
обычного ребенка, который
получает удовольствие,
прежде всего, от совместного
со взрослым чтения и
рассматривания картинок.**

Далее для обычного ребенка особым удовольствием во время совместного чтения становится развитие взаимодействия со взрослым. Ему нравится показывать по просьбе взрослого нарисованные в книжке предметы и пер-

сонажи: где нарисована собачка и как она лает, как мякует киска, как падает бычок, как плачут несчастные зайка или мишка и т. п.

Ребенка с формирующимся аутизмом в книге более всего завораживают сенсорные впечатления. Листая книги и журналы, он получает удовольствие от шуршания и мелькания страниц, особенно глянцевых, на которых можно увидеть отблески света. На этой основе часто складывается стереотипная аутостимуляция.

Эти «чистые» впечатления могут быть не самыми простыми. Интерес к «буковкам», с одной стороны, может отражать особое внимание к причудливой геометрической форме. С другой — это специальный интерес и к самому процессу прочтывания слова, это удовольствие от складывания букв в слова, часто необычные по звучанию. Завораживать ребенка может само ощущение того, что слово что-то значит (некое «чистое переживание» символа). Так, в известном нам случае ребенок, использующий для коммуникации лишь «телеграфную» аграмматичную фразу, упивался стереотипным перебором англо-румынских пар слов, имеющих сходное значение. Он даже засыпал с англо-румынским словарем под подушкой.

Любовь к поэзии у аутичных детей также в большой степени является «чистой» и истинной любовью к хорошей форме; она определяется особой чуткостью к чувственной ткани речи, к ее звукосочетаниям, ритмам. Эта чуткость может быть проиллюстрирована примерами словотворчества таких детей. Так, используя шипящие, свистящие, рычащие звуки, дети придумывают собственные достаточно выразительные и аффективно насыщенные ругательства — «россолимство», «саблезираза» или коверкают слова — «погремушка-погремаска». Для них характерно пристрастие к стереотипному воспроизведению отдель-

ных аффективно заряженных вербальных образов, которые могут будоражить, смешить или пугать, что лишает нас права утверждать, что ребенок совсем не осмысляет прочитанного. Об осмыслении, хотя бы частичном, стихотворных текстов свидетельствует также и адекватное использование книжных цитат в быту, и характерные шутки таких детей, выражающиеся в подмене слов в цитате: «Воробыи, воробыи, не тревожьте солдат...».

Эти вербальные образы могут быть достаточно неожиданными, связанными с определенными чувственными ассоциациями. В пример можно привести изображение «стекающихся» часов у С. Дали — этот изысканный образ может быть понят как реплика прямого буквального восприятия метафоры текущего времени. Характерно огромное внимание к смыслу, непосредственно заключенному в слове, в словосочетании: «не-обходимая река», «скипидар» — «дар скипы»; «бьют часы» и т. п. Позже такие дети могут проявить способности в игре в шарады.

При большой чуткости к звуковой и аффективной форме слова, ранней любви к стихам эти дети часто не переходят вовремя к чтению самой простой и увлекательной для обычных детей прозы. Им оказывается неинтересен простой бытовой сюжет из обычной детской жизни. Часто, при упорных попытках взрослого читать аутичному ребенку сказки или историю в прозе, малыш вообще отказывается от книг. Если же переход к прозе все-таки происходит, такой ребенок воспринимает ее своеобразно.

Как правило, в норме малыш от стихов и потешек, сопровождающих игры и бытовое взаимодействие со взрослым, естественно переходит к восприятию маленьких сказок. Их тексты так же ритмически организованы, как тексты стихов, и единичное событие, в них представленное, повторяется и

как бы «рифмуется» в разных контекстах: «Дед бил-бил — не разбил, баба била-била — не разбила»; «Колобок катится по дорожке, а навстречу ему заяц», потом волк и т. д.

Восприятие аутичного ребенка фрагментарно: выхватываются отдельные значимые для ребенка детали и плохо воспринимается общий смысл.

Ребенок с аутизмом может затрудняться уже на этом первом шаге к восприятию прозы. Для этого есть несколько причин: повышенное внимание малыша к фактуре речи и стихотворному ритму, отсутствие интереса к персонажам, непонимание смысла происходящих с ними событий; иногда — чрезмерная сосредоточенность на отдельной детали, фрагментарность восприятия.

Характерно, что и сосредоточение на любимой сюжетной картинке в книжке возможно для такого ребенка лишь на короткое время. Его восприятие фрагментарно: выхватываются отдельные значимые для ребенка детали и плохо воспринимается общий смысл. Проблемы пересказа по картинке остаются устойчивой трудностью таких детей и в более старшем возрасте. Характерно при этом, что представление сюжета серией картинок, как правило, не облегчает ему задачу.

В тех случаях, когда ребенок пытается освоить более сложные сюжеты, проблемы все же остаются. Видно, что ребенок выхватывает из контекста прочитанного отдельные яркие образы — восприятие им любимой книжки фрагментарно. Он все время возвращается к одним и тем же деталям, проговаривает их, и привлечь его внимание к развитию сюжета часто бывает невозможно.

Подобная фрагментарность восприятия часто поддерживает страхи ребенка, возможно сверхсосредоточение на отдельных пугающих деталях. В норме удовольствие ребенка усиливается от «острых» подробностей, пугающих деталей сказки: острых зубов, когтей и т. п. Оно обусловлено тем, что ребенок уверен в счастливом завершении сказки, и описываемые опасности лишь усиливают предвкушение их преодоления. Здесь же аффективная концентрация на них настолько велика, что аутичный ребенок часто не может пережить счастливого разрешения сказочного сюжета в целом, и отдельная, мало значимая для другого ребенка неприятная или пугающая подробность может стать причиной формирования стойкого страха.

И если все-таки понятно, что появление «злой Варвары» или «страшного шарманщика» может испугать ребенка и нарушить дальнейшее восприятие им сказки «Доктор Айболит» К.И. Чуковского, то другие впечатления, разрушительные для аутичного ребенка, часто совершенно непредсказуемы. Так, например, сложно было предугадать, что травматическим впечатлением для ребенка при чтении «Снежной королевы» Г.-Х. Андерсена станет не описание сцены нападения разбойников на карету Герды, а описание кухни, где варились или жарились зайцы: «Это ужасно, варить и есть зайцев, у них такие розовенькие прозрачные ушки!».

Таким образом, трудности восприятия смысла прочитанного имеют множественные основания. Во-первых, малый собственный опыт активного контакта с миром и с другим человеком, недифференцированность картины мира, представления о себе, воспоминаний и планов на будущее, что не позволяет сложиться тому индивидуальному мироощущению, которое и отзыается на образы сказки, рассказа, в которых обычный ребенок, прежде всего, узнает свои переживания.

У аутичного ребенка такого опыта переживаний нет совсем либо он крайне недостаточен. Другими словами, ему мало чем или даже совсем нечем эмоционально резонировать.

Во-вторых, даже там, где ребенок отзыается, он крайне фрагментарен в восприятии смысла. Его внимание неустойчиво, и аффективные детали могут слишком захватывать ребенка и мешать восприятию целого. Он стереотипно возвращается к переживанию одного и того же впечатления.

Далее, даже там, где он воспринимает сюжетную линию, он часто не может следить за художественным контекстом, подтекстом произведения, что, безусловно, обедняет для него литературное произведение.

Поэтому понятно, что самостоятельное развитие интереса к чтению художественной литературы у аутичных детей практически невозможно. Даже самые продвинутые в этом направлении дети могут любить сказки, детские истории лишь до тех пор, пока родители им читают и участвуют в смысловой проработке прочитанного. Но родители, как правило, перестают это делать, когда ребенок научается читать самостоятельно. Предполагается, что теперь он должен читать сам. А он, как правило, перестает читать художественную литературу.

Это не значит, что такой ребенок перестает читать совсем. В дальнейшем он может начать самостоятельно читать «познавательную» литературу, перейти к чтению энциклопедий, научных изданий, начать коллекционировать знания в отдельных областях. «Беллетристику» же он, как правило, полностью отвергает. Истории человеческих отношений, которые могут компенсировать его жизненную некомпетентность, оказываются полностью вне его интереса.

Продолжение статьи читайте в следующем выпуске журнала.



КАК УЧИТЬ МАЛЕНЬКОГО РЕБЕНКА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ЧИТАТЬ* (советы родителям)

Н.Д. ШМАТКО,
Институт коррекционной педагогики РАО,
Москва

Как известно, даже самые современные средства звукоусиления не позволяют обеспечить разборчивое восприятие речи детьми со значительным снижением слуха**. Для ребенка затруднено, а порой и невозможно восприятие отдельных звуков и слогов в потоке речи. Вследствие этого он испытывает значительно большие, чем слышащий ребенок, трудности в овладении звуко-слоговым составом слова и грамматическими формами (предлогами, союзами, окончаниями и т. д.). Усвоение структуры слова и грамматического строя речи — процесс длительный и сложный даже для слышащего ребенка. Но если он на основе полноценного слухового восприятия речи окружающих постепенно овладевает этими элементами языка, то ребенок даже с незначительным снижением слуха нуждается в дополнительной опоре, в качестве которой выступает письменная речь. Она дает возможность неслышащему ребенку, вне зависимости от состояния его слуха и произносительных навыков, начиная с 3–4 лет полноценно воспринимать речь (путем чтения) и воспроизводить ее (писать печатными буквами).

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 2015/R12 Минобрнауки РФ.

** В статье речь идет о глухих и слабослышащих детях, пользующихся индивидуальными слуховыми аппаратами, а не кохлеарными имплантами.

Именно поэтому очень важно рано (с 1,5–2 лет) начинать обучение грамоте. Широкое использование письменной речи позволяет обогатить и словарный состав речи ребенка. Умение малыша читать и писать значительно расширяет возможности коррекционной работы.

Первый этап обучения грамоте — использование письменных табличек

Следует отметить, что если для малышей, коррекционные занятия с которыми начаты с первых месяцев жизни, использование письменных табличек связано, в первую очередь, с ранним обучением грамоте, то для детей, начавших заниматься позже, письменная речь является одним из важнейших вспомогательных средств овладения речью. Если в первом случае малыш уже знает в устной форме слова, которые предъявляются ему письменно, то во втором случае знакомство с каждым новым словом, фразой происходит одновременно и в устной, и в письменной форме (таблички не используются при работе со звукоподражаниями и лепетными словами).

Обучение грамоте можно начинать в 1,5–2 года. Важно, чтобы к этому моменту в ходе общения и во время игр занятий ребенок уже научился внимательно смотреть в лицо говорящего,



Фото 1. Так выглядят таблички

ожиная получения нужной ему информации. Обучение начинается с использования табличек, которые ребенок воспринимает целиком, как картинку (глобально).

Таблички пишутся печатными буквами высотой примерно 2,5–3 см, шириной 1,5–2 см, с небольшим расстоянием между ними, на одинакового размера полосках плотной бумаги, а лучше — картона. Таблички должны быть написаны одинаковым шрифтом, фломастером или тушью одного цвета, лучше черного, чтобы ребенок ориентировался на написанное слово (фразу), а не на внешний вид таблички (фото 1). Фраза должна располагаться на одной строчке, без переноса слов.

При произнесении слова (фразы) табличка держится у подбородка, чтобы были хорошо видны и написанное, и губы говорящего (фото 2).

Целесообразно начинать с использования табличек со словами-приветствиями ПРИВЕТ, ПОКА, а затем — словами-поручениями и словами-названиями хорошо знакомых предметов. Рассмотрим это подробнее.

Вначале в работу включаются таблички со словами-приветствиями: ПРИВЕТ, ПОКА. Таблички помещаются около двери в двух кармашках или на наборном полотне. Сначала они находятся на постоянном месте, например,

одна справа, другая слева. Когда ребенок научится выбирать из них нужную, их постоянно меняют местами, чтобы малыш ориентировался на само написанное слово, а не на место расположения таблички. Кто бы ни пришел, ребенок здоровается с ним — произносит, как может, слово *привет*, пользуясь при этом естественным жестом. Позже, сначала с помощью взрослого, а потом и самостоятельно, он выбирает нужную из табличек и показывает ее вошедшему, также говоря *привет*. Точно так же ребенок прощается со всеми уходящими. Во время игр и занятий малыш приветствует каждую появляющуюся игрушку и прощается с ней, когда ее убирают. При этом он выбирает нужную табличку из двух выложенных перед ним.

Как только ребенок начнет справляться с табличками-приветствиями, можно постепенно начинать использовать и таблички со словами-



Фото 2. Предъявление ребенку таблички

поручениями при проведении разнообразных занятий, например:

- на физкультурных занятиях — ИДИ, БЕГИ;
- на занятиях по обучению действиям с предметами — НАДЕЛЬ, СНИМИ, ПОКАЖИ;
- на занятиях по изобразительной деятельности — РИСУЙ, ЛЕПИ, ПОСТРОЙ;
- на музыкальных занятиях — ПЛЯШИ, ХЛОПАЙ.

В общении и на всех занятиях используются также таблички ДАЙ, УБЕРИ, ВСТАНЬ, СЯДЬ, СЛУШАЙ, ВЕРНО, НЕВЕРНО, МОЛОДЕЦ, ПОМОГИ, ОТКРОЙ, ЗАКРОЙ и т. д. При этом в ходе занятия или в процессе общения, при возникновении необходимости использовать данные слова (т. е. когда ребенок побуждается к тому или иному действию, когда оценивается результат), взрослый подносит табличку к своему подбородку и произносит слово (фразу).

Когда ребенок начнет понимать то или иное слово-поручение в письменном виде, оно предлагается ему уже устно, без таблички. При этом, когда малыш начинает действовать, взрослый хвалит его и в подтверждение правильности выполнения задания показывает написанное слово или фразу.

Следует иметь в виду, что часть детей раньше начинают узнавать слова в устной речи, чем в письменной (по табличке). В первую очередь это относится к детям, с которыми занятия проводятся с первых месяцев жизни, а также к малышам с относительно небольшим снижением слуха. Чтобы подготовить таких детей к обучению чтению, целесообразно использовать иной прием: взрослый показывает написанное слово (или фразу) молча и только тогда, когда ребенок начинает действовать, произносит его.

Одновременно с использованием табличек со словами-поручениями ребенка начинают специально учить со-

относить табличку-название с часто употребляемыми и знакомыми словами: используются 4–5 названий любимых игрушек, 2–3 названия посуды, еды, мебели, одежды, частей тела и т. п.

Эта работа проводится следующим образом. Перед ребенком кладутся два предмета или две изображающие их картинки, например дом и рыба. Взрослый держит у подбородка табличку и произносит слово дом, а ребенок показывает на соответствующий предмет или картинку. Взрослый дает ему табличку, которую его рукой кладет к предмету (картинке).



Фото 3 и 4. Работа с табличками

Затем такая же работа проводится со вторым словом. После этого взрослый показывает малышу второй экземпляр таблички ДОМ, прочитывает ее и просит ребенка дать соответствующую игрушку (картинку). То же самое проделывается с табличкой РЫБА. После того как на столе останутся одни таблички, малыша просят дать одну из них, соответствующую табличке-дубликату (фото 3 и 4).

Можно порекомендовать и другое упражнение. После того как ребенок с помощью взрослого подложил таблички к соответствующим предметам или картинкам, ему предлагают самостоятельно разместить под ними таблички-дубликаты.

Обучение подкладыванию табличек-дубликатов проводится в течение нескольких дней. При этом предметы и картинки, к которым они подбираются, ежедневно меняются, т. е. взрослый предлагает изображения разных домов, рыбок, привлекает разнообразные игрушки. Затем используются новые пары, например, МАМА и имя ребенка (используются фотографии), МЯЧ и ЗАЙКА, КОФТА и СТУЛ, ШАПКА и ТАРЕЛКА и т. п.

Когда ребенок уже научился подкладывать таблички к образцу, его учат находить нужную подпись самостоятельно. Взрослый дает малышу табличку, например МЯЧ, и предлагает подложить ее к нужному предмету или, наоборот, выкладывает перед ребенком таблички и предлагает подложить к ним соответствующие картинки или предметы. Вначале малыш учится соотносить табличку с предметом (картинкой) в условиях выбора из 2 (т. е. перед ним только два предмета или две картинки), затем — из 3 и более.

По мере того как ребенок овладевает умением соотносить табличку с предметом при ограниченном выборе — из 2–3, его учат находить по

табличке соответствующий предмет (картинку), который находится не перед его глазами, а в комнате или на улице.

При этом следует помнить, что на табличках предлагаются слова, уже знакомые малышу, поэтому взрослый показывает табличку молча. Лишь после того как ребенок подложит ее к предмету (картинке), взрослый произносит слово, написанное на ней, и проверяет вместе с малышом, правильно ли тот выполнил задание.

Каждая подложенная табличка прочитывается: вначале читает взрослый, ведя пальцем под табличкой, затем ребенок вместе со взрослым ведет своим пальцем под табличкой и «читает» ее, т. е. произносит слово, как может. Чтение осуществляется по слогам (но не по звукам) с несколько замедленным произнесением.

Хорошо знакомые таблички малыш должен «читать» самостоятельно: он сам ведет пальчиком под табличкой и произносит слово или фразу.

С того времени, как на занятиях начали использоваться таблички, каждое новое слово предлагается ребенку не только устно, но и письменно (на табличке).

Помимо этого, в доме «подписываются» предметы, с которыми ребенок встречается чаще всего, т. е. соответствующие таблички прикрепляются к мебели, игрушкам, посуде и т. п. По мере того как ребенок усваивает то или иное слово в устной и письменной форме, соответствующую табличку убирают.

За 1–1,5 года ребенок усваивает не менее 20–30 табличек, которые он узнает в любой ситуации. Например, если взрослый в комнате показывает табличку МЫЛО, малыш, «прочитав» ее, должен найти мыло в ванной или на кухне. Многие дети за этот срок овладевают значительно большим количеством табличек.

Второй этап обучения грамоте — обучение составлению слов из разрезной азбуки

Детей старше двух лет следует учить составлению слов из разрезной азбуки. Эта работа начинается после того, как малыш научится различать первые 5–10 табличек.

Сначала ребенок составляет слово по табличке-образцу. Прежде чем впервые предложить малышу составлять слово из разрезной азбуки, целесообразно вновь воспользоваться табличками-дубликатами. Перед ребенком выкладываются предмет или картинка (например с изображением дома). Ему предлагается подложить к нему (ней) соответствующую табличку, выбрав ее из двух-трех предложенных. Затем взрослый дает ребенку еще одну такую же табличку, сопоставляет ее с первой, показывая, что они одинаковые. На глазах ребенка он разрезает вторую табличку на буквы и предлагает собрать из них слово под первой табличкой. Такое упражнение проводится в течение 2–3 дней, при этом используются короткие слова, хорошо знакомые ребенку и в устной, и в письменной (по табличке) речи.

В дальнейшем ребенка учат составлять слово по табличке из букв, предложенных взрослым. При этом педагог дает малышу лишь буквы, входящие в это слово. На этом этапе обучения сами буквы не называются. Ребенок подкладывает к картинке табличку, «прочитывает» ее (ведет пальцем и произносит, как может), а затем собирает под ней слово из букв. Когда малыш начнет справляться с этим заданием, его учат составлять слово и по памяти, без образца. Начинать надо с хорошо знакомых, коротких слов, которые ребенок уже произносит самостоятельно точно или хотя бы приближенно: мяч, дом, суп, кот, юла, мама, папа и т. д. Складывая слово, ребенок произносит его: *м_я_ч*. В момент произнесения звука, напри-

мер *м_*, взрослый побуждает ребенка найти соответствующую букву и подложить ее под табличку. Затем он переводит палец ребенка с первой буквы на следующую, читая слог *м_я_* и просит найти нужную букву. И, наконец, взрослый вновь ставит палец малыша в начало слова, читает вместе с ним *м_я_ч* и побуждает ребенка подложить последнюю букву.

Несколько по-другому начинается «письмо» слов типа *кот*, *дом*. Часть звуков в таких словах нельзя произнести протяжно, чтобы ребенок во время произнесения звука успевал найти нужную букву. Собирая слово *кот*, взрослый вместе с ребенком прочитывает первый слог *ко_* и, возвращая палец ребенка на первую букву, предлагает ее найти. Затем первый слог прочитывается еще раз, и в момент длительного произнесения *о_* подбирается следующая буква. Палец малыша вновь возвращается к первой букве, и слово прочитывается целиком: *ко_т*. При этом фиксируется внимание на последней букве, которую ребенок подкладывает.

Когда малыш начнет справляться с этим заданием, его учат составлять слово и по памяти, без образца. Постепенно задания усложняются. Можно предложить следующую примерную схему.

Ребенок подкладывает табличку к предмету (картинке), «прочитывает» ее, табличка переворачивается (или закрывается), и он по памяти составляет слово из предложенных взрослым букв, входящих в него. Затем табличка открывается и соотносится с составленным словом. После того как ребенок начнет справляться с этим заданием, можно переходить к следующему этапу.

Ребенок самостоятельно называет предмет или картинку, а затем собирает слово из предложенных взрослым букв. Вначале это только буквы, составляющие данное слово (фото 5),

а затем и «лишние», которые малыш должен отложить в сторону (фото 6). После выполнения задания он убирает все буквы в разрезную азбуку, вставляя их в соответствующие кармашки.

Ребенок называет самостоятельно предмет или картинку, а затем составляет слово из разрезной азбуки, доставая из кармашков нужные буквы, выбираемые из всего алфавита.

Ребенку интересно составлять слова, пользуясь магнитной азбукой или пластмассовыми кубиками с буквами (типа ЛЕГО). Не следует лишь пользоваться буквами на кубиках с картинками, которые отвлекают внимание ребенка и затрудняют составление слов.



Фото 5, 6. Составление слова из букв

Можно познакомить малыша и с буквенным обозначением звуков, которые он может произнести, например *а*, *о*, *м*, *п*, *л*. При этом называется звук, а не буква: *м*, а не «эм», *п*, а не «пэ», *л*, а не «эль» и т. д. Если ему нравятся занятия с буквами, можно немного потренироваться в чтении отдельных слогов. Например, на гранях кубика пишут слоги: *па*, *по*, *пу*, *ма*, *мо*, *му*. Кубик подбрасывается, и ребенок читает слог на верхней грани. Но не следует увлекаться этими упражнениями и перегружать ребенка, значительно полезнее чтение целых слов и составление их из букв.

Учить чтению нужно ежедневно: сорбирать из букв по одному слову каждый день, «прочитывать» вместе с ребенком каждое новое слово (фразу), составлять подписи к рисункам и поделкам малыша, к зарисовкам о наиболее интересном, произошедшем с ним в течение дня. Постепенно следует переходить к книжкам-самоделкам с очень небольшим количеством текста, а затем — и к настоящей книге. Подарком для глухих и слабослышащих детей являются книги серии «Читаю сам», созданные специально для них выдающимся отечественным дефектологом Б.Д. Корсунской.

Для развития речи ребенка с нарушенным слухом важно, чтобы он овладел грамотой к 4–4,5 годам. Если при этом возникают значительные трудности при обучении на основе устной и письменной речи, целесообразно использовать дактильную (пальцевую) речь.

Следует отметить, что в данной статье обсуждаются лишь вопросы обучения *технике чтения*. Значительно более сложным и многогранным является процесс обучения детей сенныменным слухом *пониманию прочитанного*.

Предложенные рекомендации могут быть полезны и при обучении грамоте детей с кохлеарными имплантами, но не на первоначальном, запускающем этапе реабилитации, а позже — когда ребенок начнет активно овладевать речью на слуховой основе.

КНИГИ «ЧИТАЮ САМ» Б.Д. КОРСУНСКОЙ – УНИКАЛЬНОЕ ПОСОБИЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ*



Чтение — это неотъемлемая часть развития каждого ребенка, важнейшее средство познания мира. Выдающийся отечественный сурдопедагог Бронислава Давыдовна Корсунская отмечала, что чтение имеет особое значение для ребенка с нарушенным слухом, оно является важным средством формирования речи глухого ребенка. На начальном этапе и почти на протяжении всего дошкольного детства чтение выступает главным образом как средство формирования речи. «Дети с нормальным слухом с раннего возраста становятся слушателями. Задача всех, кто причастен к воспитанию неслышащих, — как можно раньше сделать их читателями», — писала Б.Д. Корсунская.

С первых шагов в науке Бронислава Давыдовна говорила о том, что ребенку необходимо всестороннее развитие, о том, что чтение должно быть источником умственного и духовного развития ребенка с нарушенным слухом; через книгу, писала она, происходят нравственное воспитание, приобщение ребенка к миру, лежащему за пределами известных ему представлений. Эта идея легла в основу создания ее знаменитого методического пособия «Читаю сам».

«По книгам ребенок учится не только читать, но говорить, мыслить, чувствовать...»

Б.Д. Корсунская

Три книги «Читаю сам», написанные Б.Д. Корсунской в 1976–1978 гг., — уникальное методическое пособие по сурдопедагогике. «Читаю сам» реализует ее идею создать учебник, в котором через адаптированные, доступные рассказы дети знакомятся с нравственными и этическими представлениями, а не просто учатся читать. Сюжеты рассказов, взаимоотношения героев взяты из детской жизни, они узнаваемы, понятны и имеют под собой нравственную основу. Сюжеты и герои переходят из книги в книгу, усложняясь строго постепенно, обрастают новыми подробностями и деталями.

Очень кропотливо и тщательно Бронислава Давыдовна подбирала сюжеты и иллюстрации к ним. Она считала, что иллюстрации обогащают текст эмоциями, делают его более доступным для понимания основного смысла рассказа. Хотелось бы привести в пример письмо Брониславы Давыдовны к художнику, работавшему над рисунками к книгам, где она раскрывает особенности неслышащих детей и в связи с этим требования к иллюстрациям:

«Уважаемый коллега! Конечно, Вас удивит такое «мелочное» описание рисунков, которое я предлагаю. Не сочтите это покушением на Вашу творческую волю — я вижу в Вас соавтора, а потому хочу сказать несколько слов об особенностях, если хотите, специфике изобразительного материала для этих книг. Контакты маленького неслыша-

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 2015/P12 Минобрнауки РФ.

щего ребенка с внешним миром ограничены, впечатления бедны и однообразны. Усилия близких, в основном, сводятся к занятиям, и случается, что хорошо обученный ребенок не владеет навыками поведения в общественных местах, вкус его не развит, простые бытовые задания ставят в тупик... Посторонними это воспринимается как дефект не меньший, чем отсутствие слуха. Говоря о значении рисунков, я имею в виду возможность расширить представление ребят об окружающем мире, привить им вкус, научить вглядываться в природу, чтобы дети находили в рисунках не только ответ на вопрос «Какое время года?», но могли почувствовать печальную и зябкую красоту осени, пронизанный солнцем зимний лес и т. п. Со вкусом одеться, правильно пользоваться столовыми приборами, увидеть, как выглядят игрушки, с которыми обращаются аккуратно, и как непривлекателен вид неряшлих игрушек, измятых книг, неубранной комнаты. Это темы многих текстов, но часто тексты — лишь дополнение к рисунку.

Рисунок для наших читателей — такой же важный выразительный компонент, как интонация рассказчика для слышащего. Слышащий вслушивается, неслышащий вглядывается. Наши читатели внимательны к изображению. Они не просто ищут в рисунке соответствие тексту, рисунок помогает им лучше понять сюжет и смысл прочитанного, поэтому иллюстрация должна точно передавать ситуацию, взаимоотношения героев. Обладая художественными достоинствами, рисунок должен оставаться в рамках темы, не быть перегружен деталями, при том, что «действующие» детали важны.

И последнее. К сожалению, недостаточное владение речью и невысокий поначалу уровень развития не позволяет нашим читателям воспринять шутку, забавную нескладушку, иронию. Эти свойства нужно разви-

вать и делать это на начальном этапе лучше всего с помощью рисунков. При этом шутка, заключенная в картинке, должна пояснить (подчеркивать, может быть, даже немного утрировать) шутку, заложенную в тексте».

Не меньшую ценность, чем тексты и иллюстрации, представляют помеченные в конце книг методические указания для педагогов и родителей. В них содержатся конкретные и увлекательные приемы работы с текстами, раскрывается сложный процесс, ведущий ребенка к пониманию не только сюжета, но и смысла рассказа. Они помогают детям не просто научиться читать, а полюбить чтение.

Одним из таких методических приемов, которому Бронислава Давыдовна придавала большое значение, является эмоциональный, выразительный инсценированный рассказ взрослого (педагога, родителя, воспитателя). Под рассказыванием она понимала наглядное отображение содержания рассказа с внесением в него дополнительных подробностей, помогающих его осмыслить, лучше воспринять образ героя, характер действий, выраженных в тексте глаголами; яснее представить фигурирующие в рассказе предметы и их качества; полнее восстановить, вообразить ситуацию рассказа, что является необходимым условием его понимания. Она рекомендовала привлекать инсценированные рассказы в процессе работы с каждым текстом, включая и те, которые дети читают совершенно самостоятельно. Рассказ должен «оживлять» тексты, затрагивать чувства детей, учить их сочувствовать героям, стимулировать к подражанию хорошим поступкам и порицанию дурных.

Инсценируя текст, взрослый обогащает его новыми подробностями, усиливая эмоциональное воздействие рассказа на чувства ребят и обеспечивая их более глубокое проникновение в его смысл. Задача педагога —

на зрительно воспринимаемых примерах поведения в понятной детям ситуации воспитывать у них представление о том, что хорошо и что плохо, что можно и чего нельзя делать; помочь им осознать такие понятия, как доброта, честность, вежливость; вызвать у них отрицательное отношение к неопрятности, неряшливости и т. д. Инсценированный рассказ позволяет наглядно, зримо раскрыть перед ними радость дружбы, взаимопомощи, помощи тому, кто в ней нуждается, пробудить потребность оказывать такую помощь. Он помогает объяснить малышам, выразительно показать, как приятно быть щедрым, как смешон и неприятен жадный человек.

При воссоздании в простых рассказах жизненных ситуаций у детей с нарушенным слухом закладываются первые нравственные представления, воспитываются начальные ростки общественного сознания. Поэтому Бронислава Давыдовна рекомендовала педагогам в ходе рассказывания не только обращаться к иллюстрациям, но и активно использовать разные предметы, игрушки, естественную мимику, жесты, логические паузы — все, что может помочь в передаче эмоций, чувств, смыслов. Она подчеркивала, что продуманная подготовка наглядных материалов и других средств выразительности, доступных зрительному восприятию, компенсирует недоступную интонационную выразительность. Бронислава Давыдовна говорила о том, что чем увлекательнее детям кажутся занятия, тем охотнее они обращаются к чтению других рассказов.

Проиллюстрируем значение рассказывания как подготовки к восприятию и пониманию читаемого конкретным примером, приведенным Б.Д. Корсунской в журнале «Дефектология» 1977 г. выпуска.

«Рассказ «Пришла новая девочка» повествует о том, как девочка Таня в первый раз пришла в детский сад, она



Новая девочка

В группу пришла новая девочка. Девочку зовут Алёна. Алёна плачет, хочет домой. Ребята сказали: «Алёна, не плачь! Давай играть вместе. Смотри, у нас много игрушек, есть птичка, есть аквариум». Алёна играет с ребятами. Алёна не плачет. Алёна весело.

Покажи Алёну.

- Почему Алёна плачет?
- Что сказали Алёне ребята?
- Почему Алёна перестала плакать?

46

не хотела здесь оставаться, хотела домой. Но дети встретили ее ласково, дали ей игрушки, девочка успокоилась, и все стали дружно играть. Прочитав рассказ, дети легко ответили на вопросы: как звали девочку? С кем она пришла? Почему она плакала? Что дал ей каждый из детей? Даже незнакомое слово «успокоилась» они быстро уяснили после выделения его корня. Однако на вопрос, почему Таня — «новая девочка», дети ответили, что у нее новое платье, новые туфли. На вопрос, почему «в первый раз» (пришла в детский сад), отвечали, что девочка пришла в группу, когда никого еще не было.

Педагог провела подробную инсценировку рассказа. Начала со сборов девочки дома, объяснений мамы о детском саде, затем показала, как приняли девочку воспитательница и другие дети, которые давно ходят в сад. «Таня не знает, что в саду хорошо, — подчеркнула педагог, — потому что она пришла сюда в первый раз, но будет приходить еще и еще». Так было создано

наглядное, понятное детям представление о состоянии новенькой. На повторный вопрос, почему девочка новая, все ответили: «Потому что в первый раз пришла в группу, потому что раньше в группе не была» и т. д. В процессе драматизации рассказа педагог вызывала детей на диалог, который показал, что они правильно усвоили словосочетание «новая девочка» и слово «первый» в непривычном контексте¹.

Приведенный пример раскрывает роль инсценированного рассказа в понимании прочитанного. Чтение текста после инсценирования содействует более полному пониманию смысла и закреплению словаря.

Постепенно, по мере общего развития детей, совершенствования их речи, первичного навыка чтения и понимания текста основным приемом обучения становится пояснительное чтение (2 книга). В процессе пояснительного чтения должно быть обеспечено понимание детьми так называемых «главных» слов, т. е. слов, особенно значимых для уяснения смысла рассказа. Все это подготавливает и развивает у ребенка навык самостоятельного чтения (3 книга). При этом рассказывание сохраняется как вспомогательный элемент при затруднениях в раскрытии смысла текста.

Методическое пособие «Читаю сам» много раз переиздавалось (последний раз в 2014 г.) и до сих пор активно используется сурдопедагогами для решения ряда задач, в частности — для воспитания у детей интереса к книге, нравственного воспитания, развития потребности читать самостоятельно.

Опыт работы с книгами показал, что они являются бесценным пособием для педагогов и родителей, могут быть успешно использованы при разных подходах к обучению, в разных организационных формах. Книги за-

служили признание и любовь детей с нарушенным слухом. Эти книги основаны на научных исследованиях, прекрасном знании тонкостей развития и воспитания детей и богатом практическом опыте Брониславы Давыдовны Корсунской. Вот что писала в одной из первых рецензий на книги доктор психологических наук Т.В. Розанова: «В «Читаю сам» мы имеем совершенно потрясающий с точки зрения психологии подход в отношении того, как готовить ребенка к чтению, как читать, как понимать прочитанное. После выразительного игрового рассказа педагога, когда уже все понятно, проиграно, когда ситуация ясна, прозрачна, дети переходят к чтению текста. Они не ищут в тексте знакомые слова, они ищут знакомое им содержание и учатся оформлять это содержание готовыми, заключенными в тексте фразами. <...> Я хотела особо подчеркнуть удивительный принцип доступности, заложенный в этих книгах. <...> С точки зрения психологии, это сделано блестяще!».

Материал подготовила
К.Б. СЫРОВАТКИНА-СИДОРИНА
(Институт коррекционной педагогики РАО,
Москва)

Литература

Корсунская, Б.Д. Рассказывание глухим дошкольникам / Б.Д. Корсунская // Дефектология. — 1977. — № 5. — С. 73–84.

Корсунская, Б.Д. Читаю сам. Книга для чтения: В 3 кн. — Кн. 1. / Б.Д. Корсунская. — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2014.

Корсунская, Б.Д. Читаю сам. Книга для чтения: В 3 кн. — Кн. 2. / Б.Д. Корсунская. — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2014.

Корсунская, Б.Д. Читаю сам. Книга для чтения: В 3 кн. — Кн. 3. / Б.Д. Корсунская. — М.: ВЛАДОС СЕВЕРО-ЗАПАД, 2011.

Не говори ребенку — ты плохой. Книга для педагогов и родителей / По опубликованным и неопубликованным работам Б.Д. Корсунской и воспоминаниям о ней. — М.: «ИРИС ГРУПП», 2010.

¹ Корсунская Б.Д. Рассказывание глухим дошкольникам / Б.Д. Корсунская // Дефектология. — 1977. — № 5. — С. 75.



КНИЖКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ: СОЗДАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ*

Л.И. ШЕВЦОВА,

Фонд «Иллюстрированные книжки
для маленьких слепых детей»,

В.З. ДЕНИСКИНА,

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

По данным Всемирной организации здравоохранения, каждую минуту в мире слепнет один ребенок. В России проживает примерно 34 тысячи детей-инвалидов по зрению (по данным на 2009 г.), и, к сожалению, их численность увеличивается.

Естественно, что многим слепым и слабовидящим обычные плоскопечатные детские книги недоступны для восприятия, так как рассчитаны, прежде всего, на зрительное восприятие иллюстраций. Однако детей с глубоким нарушением зрения необходимо приобщать к чтению, как и их нормально видящих сверстников.

Долгие годы это приобщение носило чисто вербальный характер: незрячему ребенку читали обычные (рас считанные на зрительное восприятие) детские книги, но сам он в них ориентироваться не мог. Если зрячий ребенок первые представления о многих объектах (предметах, растениях, животных и т. д.) и явлениях (радуге, листопаде, снегопаде и т. д.) получает из книг, то у незрячих детей такой возможности не было. (Поясним, что термином «незрячие» мы обозначаем детей-инвалидов по зрению, то есть totally слепых детей, слепых с остаточным зрением и слабовидящих детей с остротой зрения до 0,2.)

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 2015/P12 Минобрнауки РФ.

Понятно, что тексты книг, не подкрепленные наглядным материалом, воспринимаемы с помощью сохранных анализаторов (осознания, обоняния, слуха) и дефектного зрения, не способствуют пониманию слепыми детьми содержания прочитанного. Верbalное восприятие содержания книг, особенно в дошкольном возрасте, когда у ребенка интенсивно идет накопление чувственного опыта, не обогащает данный опыт и не способствует расширению представлений об окружающем мире. Более того, подавляющее большинство иллюстраций из детских книг могут воспринимать не только слепые дети с остаточным зрением, но и слабовидящие дети.

Конечно, и родители детей-инвалидов по зрению, и тифлопедагоги, и работники библиотек для слепых мечтали о специальных книгах, иллюстрации в которых были бы доступны слепым и слабовидящим дошкольникам и младшим школьникам.

В 90-х гг. прошлого века эта проблема стала активно решаться путем создания библиотеками для слепых и родителями незрячих детей так называемых «тактильных рукодельных книг». К этой работе привлекались и тифлопедагоги детских садов и школ для детей с нарушением зрения, и родители детей-инвалидов по зрению, и волонтеры, в частности студенты педагогических колледжей. Было создано много книг,

которые в большинстве своем находятся в главных библиотеках для слепых: в РГБС (Российской государственной библиотеке для слепых) и региональных (краевых, областных, республиканских) библиотеках. Как правило, эти книги на дом не выдаются.

Но создание таких книг — дело дорогостоящее, потому что создавались они вручную и в единичных (или нескольких) экземплярах, а научно обоснованные требования к их созданию и соответствующие методические рекомендации практически отсутствовали. Тем не менее опыт создания тактильных книг накапливался и обобщался — благодаря проводимым библиотеками для слепых семинарам по обмену опытом привития любви к чтению детям с глубоким нарушением зрения, а также всероссийским и международным конференциям.

Постепенно понятие «тактильные книги, адресованные слепым и слабовидящим малышам», стало объединять и объемные модели (в частности игрушки, специально созданные или подобранные в качестве иллюстраций к тексту книги), и барельефные, и аппликационные, и рельефные (как силуэтные, так и контурные) изображения.

К созданию книг с иллюстрациями для слепых дошкольников и младших школьников подключились и издательские организации: издательско-полиграфический тифлоинформационный комплекс «Логосвос» и издательство «Изоиздат». Эти организации используют разные технологии изготовления книг с рельефными иллюстрациями и их тиражирования. Первая из них («Логосвос») выпускает среди прочей продукции и книги для слепых и слабовидящих детей, используя для этого технологию получения рельефа на полимерной пленке методом горячего прессования по заранее заготовленным матрицам. А вот вторая организация явилась первым в России издательством, озадачившимся выпуском типографским способом ти-

ражей тактильных книг для малышей с нарушением зрения.

Проект издательства «Изоиздат», ставивший целью издание цветных и одновременно рельефных иллюстрированных книг для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, стартовал в 1994 г. в рамках Всемирного десятилетия развития культуры ООН и ЮНЕСКО и получил одобрение на 31-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО.

Для реализации Проекта, получившего название «Каждому слепому ребенку — книжки в подарок», был создан Фонд «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей», сотрудники которого поставили перед собой цель решить задачу создания и тиражирования тактильных книг на основе новейших научных исследований и современных полиграфических технологий.

Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей должны были восполнить зрительную недостаточность (а ведь за счет зрительного анализатора человек получает от 60 до 90% информации!) и соответствовать как возможностям сохранных анализаторов — тактильного (осознательного), обонятельного, слухового, так и возможностям дефектного зрения (конечно, при его наличии).

Заметим, что сотрудники издательства «Изоиздат» при подготовке книг для детей с нарушением зрения опирались, прежде всего, на научные работы ученых и методистов в области тифлопедагогики (В.А. Бельмера, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой), в которых содержалась информация об условиях доступности детям с нарушением зрения плоских и рельефных изображений. Однако таких работ на тот период было крайне недостаточно.

Несмотря на большие старания тех, кто готовил книги к изданию, ошибок (особенно на первых порах) избежать не удалось. Однако обсуждение на раз-

личных уровнях методик использования книг, издаваемых Фондом, способствовало тому, что иллюстрации становились все адекватнее возможностям детей с нарушением зрения.

По мере подготовки сотрудниками издательства «Изоиздат» к выпуску все новых и новых книг к этой работе стало подключаться все большее число людей, заинтересованных в успехе Проекта «Каждому слепому ребенку — книжки в подарок». Так, к работе были привлечены специалисты-тифлопедагоги, занимающиеся обучением детей с нарушениями зрения. За помощь Фонду в подготовке к изданию книг, за их аprobацию и критические замечания «Изоиздат» неоднократно выражал благодарность сотрудникам лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушением зрения Института коррекционной педагогики РАО, Российской государственной библиотеке для слепых, педагогам школы-интерната №1 для слепых и слабовидящих детей г. Москвы, специалистам Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих, тифлопедагогам, воспитывающим также и собственных детей с глубоким нарушением зрения.

Постепенно требования к цветным и одновременно тактильным иллюстрациям для книг, выпускаемых для слепых, слабовидящих детей, а также детей с пониженным зрением, стали приобретать более четкие формулировки (В.З. Денисикова, Б.К. Тупоногов).

Совершенствование книг происходит и благодаря конкурсам Фонда на лучшую рукодельную тактильную книгу и на лучшую методическую разработку, которые проводятся среди тифлопедагогов; и благодаря семинарам и конференциям, которые проводятся региональными библиотеками для слепых под руководством РГБС; и благодаря общественным организациям, оказывающим коррекционно-педагогическую помощь детям-инвалидам по зрению.

Прошедшие годы показали, что при грамотном (с точки зрения тифлопедагогики) подходе, когда ребенка поэтапно «ведут» к пониманию тактильных иллюстраций, приобщение к чтению дошкольников с глубоким нарушением зрения действительно происходит успешно. И речь идет не только о текстах, напечатанных по системе Брайля, сколько о тактильных иллюстрациях, помогающих слепому и слабовидящему ребенку ориентироваться на страницах книги, находить персонажи, объекты и за счет этого «читать» книгу окружающим детям и взрослым.

В поисках новых идей Фонд «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей» неоднократно проводил конкурсы среди тифлопедагогов на лучшую рукодельную тактильную книгу и на лучшую методическую разработку. Однако даже лучшие рукодельные книги, присланные на конкурс, к сожалению, не могли быть тиражированы из-за сложности полиграфического исполнения.

С Фондом сотрудничают лучшие художники-иллюстраторы детской книги: народные художники России Е. Монин и С. Алимов, член союза художников России М. Покровская, художники И. Иванов, Н. Орлова, Е. Мочалова (Даменцева), Е. Белозерцева, Н. Орлова, И. Махова и др.

В настоящее время возможность исследовать на ощупь форму изображаемых в книге объектов достигается с помощью высокого контура или, что предпочтительнее, барельефа. Используются также объемные и подвижные конструкции. В 2010–2011 гг. удалось, кроме ранее применявшейся фронтальной развертки, сделать трехмерную развертку. Например, мельница в сказке «Кот в сапогах», выполненная по такой технологии, имеет 4 стены, крышу и вращающиеся лопасти, что усиливает возможности взаимодействия ребенка с книгой (фото 1).



Фото 1



Фото 2



Фото 3

Интерактивные компоненты в кни- гах, а также задания на специальных карточках, обведенные выпуклой ли- нией, помогают в развитии у детей мелкой моторики, в тренировке так- тильной чувствительности, проследи- вающей функции пальцев, ориента- ции в пространстве, внимания и па- мяти ребенка. Так, например, в книге «Веселые чижи» ребенок может засу- нуть пальчик в клюв птицы, а в кни- ге «Предсказание лесной девы» — на- щупать корону в сети, сброшенной с лодки.

Особенно интересны для детей с на-рушениями зрения тактильные встав- ки разной фактуры, позволяющие ре- бенку определить на ощупь не только форму объекта, но и характер поверх- ности. Так, в книге «Мир моих друзей» сова — пушистая, что подчеркивает- ся вставками из синтепона; змея — гладкая за счет использования пласти- ка; ушки у щенка и хвост у кота — пушистые, потому что сделаны из меха (фото 2); в книге «Карнавал насеко- мых» крылья у бабочек сделаны из тонкого шелка, а у стрекоз — из про- зрачного пластика, камыш выполнен из бархатной бумаги (фото 3).

Из новых полиграфических техно- логий используются флок (пушистое на ощупь напыление) и выборочный лак с наполнителями (блестки, шерша- вая поверхность и т. д.). Такие покры- тия позволяют имитировать гладкую водную поверхность, мягкую шкурку животного, песчаную дорожку и т. д. Использование при изготовлении кни- ги «Я одеваюсь сам» пуговиц, молний и липучек способствует привитию де- тям навыков самообслуживания, со- действует их социализации.

Комплекты книг последних трех лет издания упакованы в красочную коробку, которая трансформируется в театральную сцену. Прилагаются картонные вырубные игрушки, с по- мощью которых с детьми можно ра- зыгрывать кукольные спектакли.

Звучащие странички с музыкальными чипами и изображения с запахом придают книжкам еще большую привлекательность. В перспективе книга для ребенка с нарушением зрения (особенно для слепого) всегда должна быть рассчитана на полисенсорное восприятие.

Разработана и издана «Азбука» для слепых, отличающаяся тем, что на каждую букву алфавита представлен сказочный герой в костюме. При создании тактильных иллюстраций к «Азбуке» для костюмов использовались различные ткани (атлас, бархат, драп, вельвет, лен, парча, сафьян, трикотаж, фланель, хлопок, шелк, эластичная синтетическая ткань), фольга (для имитации металлических деталей), замша, кружево, мех, нитки, кожаный ремешок, выборочный лак (для имитации панциря черепахи), щеточка. Использование разных по тактильному восприятию материалов имеет целью обогащение осознательного опыта и представлений незрячих детей об окружающем мире (в частности о разнообразии тканей), расширение словарного запаса.

Впервые книга снабжена «волшебным карандашом» («Touch pen»), который позволяет ребенку, прикоснувшись к различным участкам страницы, услышать название буквы, стихотворение и музыку, специально подобранную для каждого сказочного героя (фото 4).

Издание «Азбуки» было поддержано многими меценатами. Для московских слепых и слабовидящих детей издание «Азбуки» финансировало Правительство Москвы. Московским незрячим школьникам книга была официально вручена 13 ноября 2012 г. в здании Правительства Москвы на Новом Арбате. Реакция детей на книгу и волшебный карандаш была восторженной. Прозвучали слова искренней благодарности всему коллективу издательства, и особенно художнику Марии Покровской, которая создала



Фото 4

запоминающиеся яркие образы сказочных героев, сочетая и приподнятый конур, и различные ткани.

«Азбука», как первый опыт создания многофактурной говорящей книги, получила высокую оценку специалистов, которые практически единогласно просят выпустить новый тираж, чтобы такую книгу мог получить действительно каждый ребенок с нарушением зрения.

Каждый комплект книг обеспечен подробными инструкциями, разработанными при участии тифлопедагогов. Яркие и красивые тактильные книги помогают развитию эстетического чувства слепых и слабовидящих детей, формированию образов внешнего мира, а при определенной коррекционной подготовке могут способствовать и формированию контактов со сверстниками, помогают интеграции в общество.

Основной принцип работы Фонда: «Каждому слепому ребенку — книжку в подарок». Среди детей с нарушениями зрения книги распространяются бесплатно — благодаря поддержке государства и меценатов.

Правительство города Москвы в течение ряда лет поддерживает Проект «Каждому слепому ребенку — книжки в подарок». Уже пять раз книжки с тактильными иллюстрациями вру-

чались слепым и слабовидящим детям Москвы в Храме Христа Спасителя, дважды — при участии Патриарха Московского и Всея Руси Кирилла. Продукция Фонда была представлена на Международном книжном салоне в Санкт Петербурге, на Международной книжной ярмарке в Москве.

Всего за 20 лет издано 124 наименования книг для детей с нарушением зрения. Это — и классические произведения мировой детской литературы (А. Пушкин, Ш. Перро, братья Grimm, К. Чуковский, П. Ершов), и сочинения современных писателей. Тираж составляет 8–12 тысяч в зависимости от объема собранных пожертвований. Это — немало. Но, с другой стороны, 5–10 наименований книг в год — это значительно меньше того количества книг, к которым могут приобщиться нормально видящие дети.

За прошедшие годы от специалистов-тифлологов получены подробнейшие отзывы, которые были использованы и будут использоваться в дальнейшем при формировании издательских планов. Фонд установил и поддерживает контакты с организациями, занимающимися созданием и выпуском книг для слепых и слабовидящих малышей за рубежом.

Среди зарубежных изданий детских книг для детей с глубоким нарушением зрения встречаются очень удачные книги. Например, в Швейцарии, а затем в Германии издана книжка V.A. Jensen, D.W. Haller «Was ist das?», которая, наряду с книгой Филиппа Клоде «Про крота», по мнению родителей слепых детей в России, является бестселлером.

Издательства могли бы чаще контактировать друг с другом и обмениваться новыми идеями и технологическими находками. Ведь речь идет не о коммерции, а о благотворительных программах. Рельефные книги каждой страны должны быть доступны любому слепому малышу, в какой бы стране он ни жил. Мы надеемся, что Российские специалисты, работающие со

слепыми и слабовидящими детьми, а также меценаты поддержат инициативу Фонда «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей», направленную на международный обмен рельефными тактильными книгами.

Коллектив Фонда, постоянно работая над совершенствованием рельефных книг для детей с нарушениями зрения, готов и в дальнейшем к конструктивному диалогу с заинтересованными специалистами.

Надеемся, что вместе мы сможем более полно удовлетворить стремление слепых и слабовидящих детей к знаниям, их познавательные интересы, их любопытство и подарить им как можно больше радости и возможности узнавать мир.

Литература

Бельмер, В.А. Обучение восприятию графических изображений на уроках изобразительного искусства в подготовительном классе школы для слабовидящих детей / В.А. Бельмер // Дефектология. — 1985. — №3. — С. 52–57.

Денискина, В.З. Тактильная рукодельная книга в абилитации незрячих и слабовидящих детей / В.З. Денискина // Тактильные рукодельные издания в специальных библиотеках для слепых: материалы межрегионального семинара. — М., 2007. — С. 7–20.

Ермаков, В.П. Обучение слабовидящих детей чтению графических изображений: пособие для учителей / В.П. Ермаков. — М.: Просвещение, 1987.

Заболеваемость детского населения России (0–14 лет) в 2011 году. Статистические материалы. Часть V. — М., 2012.

Земцова, М.И. Рельефное рисование и чтение рисунков в школе слепых детей. Альбом рисунков / М.И. Земцова. — М.: Просвещение, 1978.

Тупоногов, Б.К. Тифлопедагогические требования к художественному и полиграфическому исполнению учебных пособий для слабовидящих школьников / Б.К. Тупоногов, В.З. Денискина, С.В. Сацевич, М.А. Зыкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — N 2. — С. 24–30.

«МЫ ВМЕСТЕ»

СТРАНИЧКИ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ



КАК ЧИТАТЬ РУССКУЮ НАРОДНУЮ СКАЗКУ «РЕПКА»

А.И. КНЯЖИЦКИЙ,
Н.Л. ШЕСТЕРНИНА

История репки и репа в истории

На вопрос: знаешь ли ты, что такое репка? — современные дети, в отличие от своих ровесников двести лет тому назад, чаще всего ничего вразумительного сказать не могут. Любимая еда многих россиян — картошка — продукт не исконно русский. Картофель попал в Европу в середине XVI в. после открытия Америки, но в России он прижился лишь в XVIII в. Ему суждено было занять место репы, которая до этого была основной огородной культурой русского народа. Ее ели в самых разных видах, но особенной популярностью пользовалась пареная репа.

Все это важно знать, чтобы понимать, какую роль в жизни крестьян, создателей сказки о репке, играла репа на протяжении веков. Только что-то очень любимое можно наделить такими размерами, никак не укладывающимися в представления о репе, — неправдоподобная, сказочная, «большая-пребольшая репка». Именно любимое, потому что несмотря на размеры репы называется она в уменьшительно-ласкательной форме — «репка».

Вообще название сказки играет здесь особую роль. Обычно **сказки называются по именам главных героев**. Вернее, название становится ответом на вопрос: о ком или о чем будет сказка? Героиня репка «не произносит» ни одного слова, она только упорно упирается, когда ее пытаются вытащить из земли. И все-таки репка является главной героиней, поскольку именно на ней сосредоточены усилия всех остальных героев сказки.

«Тянут-потянут...» — как это?

В сказке «Репка» урожай собирают самым старым способом — репу тянут за ботву, в отличие от картофеля, который копают. Картофель за ботву тянуть попросту нельзя, потому что к моменту сбора урожая у него вся ботва высыхает. Интересно здесь другое: ни деду, ни его помощникам даже в голову не пришло сменить, усовершенствовать способ сбора

урожая, например, взять лопату и подкопать упрямую репку. Может быть, потому, что **тянуть** — само по себе удивительно **азартное дело**? Кто кого одолеет, кто кого перетянет, кто кому поддастся? В нашей истории собравшиеся у чудо-репки не просто ее тянут — они ее «тянут-потянут», иными словами, многократно повторяют одно и то же действие: сначала дергают, потом тянут, потом снова дергают и снова тянут.

В любом перетягивании, как известно, изначально устанавливаются равные условия для участников — кто кого перетянет, как и в данном случае: ты, репка, не поддаешься, а мы, все собравшиеся вместе с маленькой мышкой, тебя, упрямую, одолеем. Важно, чтобы дети поняли и усвоили на всю жизнь: **если возникают трудности, лучше всего** не придумывать что-то, какие-то приспособления, вроде лопаты, а **звать близких, которые могут тебе помочь**. Главное, чтобы они откликнулись на твой зов о помощи.

Кого звали и кто тянул репку?

У всех героев сказки, тянувших репку, разная заинтересованность в том, вытянут они ее или она им не поддастся. После того как репку вытащат, наверное, будет устроен пир — угощение из репки, не случайно выросла она «сладкá и крепкá». Так вот, дед, бабка и внучка были лично **заинтересованы** в успешном исходе действия, поскольку репа — это их кушанье. Но собака, кошка и мышка, насколько мы знаем, репу не едят. Они тянут-потянут репку только потому, что их попросили о помощи, и оказывают эту помощь вполне **бескорыстно**.

Очень важная особенность сказки «Репка» заключается в том, что здесь каждый призывающий на помощь — последний в ряду тянувших репку, то есть до каждого, оказавшегося последним, доходит очередь звать на помощь. Было бы правильнее, если бы звал на помощь только один дед, ведь все герои сказки — его семья: бабка и внучка, а также домочадцы: законные — собака и кошка и незаконные — живущая тайно под полом мышка. Поэтому просьба деда могла бы иметь оттенок приказа. Но в сказке зовет на помощь именно последний — при всей сложности отношений с тем, кого он зовет. Собака зовет нелюбимую ею кошку, а кошка зовет любимую, но совсем в другом — гастрономическом — смысле мышку. Вроде бы можно пройти мимо этого вопроса, сославшись на необъяснимую сказочную логику. Но нам кажется, что такое течение сказки, как ни странно, оправдано именно психологически: каждый, кого призывают на помощь, при всем старании испытывает чувство не оправданного им доверия: «Вот, мол, мне доверили тянуть репу, а я не смог помочь, какой же я слабак! Нужно звать на помощь». Кого звать?

Вполне понятно, что дед зовет бабку. Кого же еще ему звать!? Не вполне понятно, почему бабка зовет не дочку, а внучку. Скорее всего, потому, что это обычная сказочная связка: дед — бабка — внучка. Но вот дальше!.. От Жучки до мышки помощники оказывались все меньше и меньше, все слабее и слабее. Наверное, каждый предыдущий помощник полагал, что следующий может быть меньше и слабее его, ведь не хватило совсем чуть-чуть для того, чтобы вытянуть репку. Поэтому внучка, считая, что достаточно для этого и Жучки, призывает ее на помощь. Жучка, в свою очередь, рассчитывает, что с кошкой все вместе спрячутся с репкой. И так далее. Пятерых было недостаточно. А в шестером они справились. Не хватало помощи — действительно, небольшой, совсем чуть-чуть — не хватало только мышки.

Много — это хорошо или плохо?

Когда тянувших репку было мало — недостаточно для того, чтобы ее вытащить, естественно, ничего не получалось.

Главная идея сказки — мысль об общем деле, о том, что, когда собираются самые разные — большие и маленькие, сильные и слабые, объединенные одной общей целью, к ним приходит **успех**. Каждый из тех, кто тянул репку, остался самим собой. Дед не стал богатырем, Жучка как была Жучкой, так и осталась обычновенной собакой. Но каждый слился со всеми другими в стремлении помочь им, в стремлении достичь того, что без него было невозможно. Общее дело всегда производит впечатление чуда — не простого сложения сил тех, кто в нем участвует, а приумножения сил, когда сила становится чудесной, сказочной, богатырской. И как бы мы ни бились, решая, сколько необходимо усилий для того, чтобы выполнить определенную работу, мы не перестаем верить в чудо общего дела, сказочно приумножающего наши силы.

Нам кажется в высшей степени целесообразно обратиться здесь к жизненному опыту ребенка, выяснить, в каких случаях он, не спрашиваясь в одиночку с каким-нибудь делом, звал на помощь, в каких — сам приходил на помощь. Нужно обязательно поинтересоваться, что он испытывал в том и другом случаях. Такой разговор с вашим воспитанником мог бы положить начало обсуждению темы «общего дела» как ведущей темы человеческой жизни.

За этой очевидной темой сказки «Репка» «прячется» другая, не менее важная. Только с последним, совсем небольшим усилием маленькой мышки хватило сил для достижения цели. Первое, что необходимо выяснить с детьми, утвердить в их сознании, — это понятие **меры**, сораз-**мер-енности** всего в окружающем мире. Когда сил было меньше, чем нужно, ничего у героев не получалось; когда с приходом мышки репка поддалась, никто больше оказался не нужен. Это касается не только усилий. **Соразмеренность** входит в жизнь и сознание ребенка. Когда мама утром накладывает ребенку кашу в тарелку, он ее останавливает: «Хватит! Хватит!! Хватит!!!». Одеваясь для прогулки, мы с ребенком соиз-**мер-яем** количество наших одежд с тем, что нам «говорит» градусник. К сожалению, далеко не всегда представления разных людей о необходимой мере совпадают: для ребенка очередное мороженое — самая мера, а для его мамы — явное ее превышение. Такие «разнотечения» проходят через всю нашу жизнь.

Мы считаем, что необходимо в этом отношении **сопоставить сказку «Репка»** — сказку о достижении **меры** — со сказками о переборе **меры**, прежде всего с **«Теремком»**, где бедный горшок оказался **несораз-мер-ен** количеству желающих в нем жить.

Отметим, что столь естественное для каждого понятие о мере, вообще понятие «достаточно», лежит в основе любой нравственной системы. Именно оно — гарантия от роскоши и нищеты. Именно оно — путь к гармонии мира и человека. **Только человек, усвоивший и несущий через жизнь чувство меры, может быть счастлив.**

Вам может показаться, что мы «перегрузили» сказку рациональными рассуждениями. Однако мы говорили о том, что должно «остаться за кадром» для маленьких слушателей, но без чего нам, взрослым, бывает трудно понять основания работы с детьми. Познакомившись с нашими вопросами и заданиями — игровыми, веселыми, понятными, вы увидите, что на самом деле нет никакого противоречия между детским восприятием сказки и ее глубинным, серьезным смыслом.

Вопросы для совместного обсуждения сказки и иллюстраций к ней

Мы предлагаем начать обсуждение сказки «Репка» с рассмотрения обобщающей картинки, на которой художник изобразил всех героев.



- Рассмотри картинку. Можешь ли ты по ней сказать, о какой сказке мы говорим? Объясни, какие предметы и герои помогли тебе дать правильный ответ.
- Почему все же эта сказка называется «Репка»? Не правильнее было бы назвать ее «Репища», поскольку выросла она «большая-пребольшая»?
- Подумай, как бы еще могла называться эта сказка.
- Какие другие сказки об овощах ты знаешь? Назови.
- Назови еще раз всех героев сказки. Что они делают, ухватившись друг за друга? (Пытаются вытащить репку.)
- Можно ли сказать про всех тянувших репку, что это дружная семья, одна команда?
- Что делает каждый из героев, начиная с бабки? (Помогает тянуть репку.)
- А кем является в этом общем деле каждый следующий герой по отношению к предыдущему? (Помощником.)





- Рассмотри картинку и назови этого героя сказки. Как ты думаешь, что делает дед? Что у него в руках?
- Может быть, ты уже знаешь, для чего используется решето? Расскажи.
- А где происходит действие? В какое время года? Докажи свой ответ.
- С какой целью дед сажает репку?

Объясните ребенку — мы об этом говорили в разделе «Как читать русскую народную сказку «Репка», что основной едой крестьян на Руси была репа. Можно познакомить его с выражением «Проще пареной репы».

- А во что одет дед? Какие предметы одежды ты можешь назвать? Какая одежда тебе незнакома? Покажи, и мы поговорим о том, как одевались крестьяне на Руси.
- Видел(а) ли ты, как сейчас одеваются жители деревень? Можно ли сказать, что сегодня в деревнях носят другую одежду?





- Так какая же выросла репка? Скажи словами из сказки: «Выросла репка...». Подтверди свой ответ. Сравни эту репку с другими репками, которые тоже выросли на огороде у деда.

Расскажите ребенку, а при возможности — покажите, какая бывает репка в действительности, и объясните, что только в сказке она может вырасти такой большой.

- Как по-другому можно сказать, что репка — большая-пребольшая?
- Кто в твоей семье летом на даче сажает разные овощи, кто их выращивает и убирает? Служались ли с ними при этом какие-нибудь чудеса?
- Выросла ли репка такой большой-пребольшой только потому, что дед приговаривал, чтобы она выросла «сладкá» и «крепкá»?
- Как ты понимаешь здесь слово «крепкá»?
- Какие приговоры и заговоры ты знаешь?
- Как ты думаешь, дед обрадовался такому урожаю? Почему?





- Вспомни, кого позвал на помощь дед, чтобы вытащить репку, и почему. (Дед — основная сила в доме, а бабка его помощница, поэтому тянуть репку он позвал первой ее.)
- Могла ли сказка начаться как обычно: «Жили-были дед с бабкой»?
- Какие сказки, так начинающиеся, ты помнишь?
- Где могла находиться бабка, когда ее позвал дед? Рассмотри картинку и расскажи, чем она занималась. Перечисли, кого она кормила. Назови всех обобщающим словом.
- Что ты знаешь о занятиях деревенских жителей?

Быт в деревне так устроен, что крестьяне, помимо огорода, где они выращивали различные овощи, разводили также домашних животных. Их содержали на птичьем (или скотном) дворе, для них строили специальные помещения-домики — птичник (хлев, коровник).

- Найди и покажи такой домик для животных на картинке.
- Какие хозяйствственные предметы ты видишь на птичьем дворе? Как их используют в хозяйстве?
- Во что одета бабка? Назови предметы одежды.
- Как ты думаешь, одежда у бабушки современная или старинная? Это будничная одежда или праздничная?





- А у внучки, которую бабка позвала на помощь, одежда какая — старинная или современная? Назови, во что одета внучка.
- Обрати внимание на обувь и деда, и бабки, и внучки. Назови эту старинную обувь деревенских жителей, если знаешь. (Лапти.)
- Внучка какая по возрасту — большая или маленькая?
- Вспомни других сказочных внучек. Какова была их роль в известных тебе сказках?
- Почему внучку звал на помощь не дед, а бабка?
- Почему бабка, нарушив семейное старшинство, позвала именно внучку, а не собственную дочку, маму своей внучки?
- Так случайно бабка позвала на помощь внучку или нет, как ты думаешь? Нет, не случайно. Внучка тоже в хозяйстве помощница. Правда? Подтверди свой ответ, расскажи по картинке, что делала внучка, когда ее позвали тянуть репку.





- Вспомни, кого и почему позвала на помощь внучка.
- Как звали собачку?
- Может ли собака тянуть репку?
- Почему именно собака, в отличие от других героев в этой сказке, названа по имени — Жучка?
- Каких еще сказочных собак ты помнишь?
- Почему собаку называют другом человека, как ты думаешь? Кого мы обычно называем другом? Каким должен быть настоящий друг?
- Собака Жучка была помощницей в семье деда и бабки? Как она им служила? В чем обычно заключалась помощь собаки в доме? Какую «работу» выполняла собака?
- Рассмотри на картинке собачку Жучку. Скажи: это добрая собака или злая? Объясни свой ответ.
- Какой по счету помощницей была Жучка? Сколько уже героев тянули репку? Перечисли их.





- Почему собака позвала на помощь кошку?
- Что ты знаешь о взаимоотношениях собак и кошек?
- Каких сказочных котов и кошек ты знаешь? Что они делали в этих сказках?
- Знаешь ли ты сказки, где дружили и помогали друг другу собака и кошка? Назови.
- Рассмотри картинку и расскажи, какой нарисовал кошку художник. Она добрая или злая, сердитая, как ты думаешь?
- Если бы тебе пришлось рисовать иллюстрации к этой сказке, какой бы ты нарисовал(а) кошку? Что ты уже знаешь о кошках, их повадках, образе жизни?
- Помощница ли в доме кошка, как ты думаешь? Что она могла делать, какую посильную службу нести? (Кошка ловит мышей, которые могли уничтожить (съесть) зерно, крупу, другие съестные запасы в доме.)



- А наша кошка — помощница или лентяйка-лежебока? Давай поразмышляем вместе. Наверное, она спит да ест, на дворе гуляет, да о чем-то мечтает... Может быть, у тебя тоже есть кошка, и ты хорошо изучил(а) ее повадки? Конечно, ты знаешь, что любят кошки, какое у них любимое лакомство?
- Подумай, о чем могла мечтать эта кошка. Подсказку ищи на этой же картинке, справа от кошки.
- А где и на чем она лежит?
- Приходилось ли тебе видеть деревенскую печку? Расскажи, если знаешь, для чего она служит, как используется.



Печка — это источник тепла в деревенской избе. В печке сжигали дрова, которые, сгорая, давали тепло. На печке приятно было спать в холодное зимнее время. На теплой печке можно было сушить на зиму грибы, ягоды, фрукты. Но самое главное — в печке, когда еще не было газовых и электрических плит, готовили пищу: варили супы, каши, компоты, пекли пироги и т.д. Приготовленная в печке пища долгое время не остывала, поскольку там же и хранилась, и ее не нужно было разогревать перед употреблением. Вот какой незаменимой помощницей в крестьянском хозяйстве была русская печка!

Возможно, нашей героине кошке не очень-то и хотелось идти помогать тащить репку, ведь для этого нужно было покинуть теплую печку, где так сладко мечталось... Да делать нечего — пришлось помогать.

- Рассмотри еще раз самую первую картинку и скажи, кто из тех, кто «тянет-потянет» репку, на самом деле ест репу, а кто ее вообще не ест? Проведи опыт со своими или соседскими кошкой и собакой — угости их репой и посмотри, будут ли они ее есть.

Усилий кошки тоже было недостаточно — репка никак не поддавалась тянувшей ее команде.

И кошка позвала на помощь... Кого?





- Почему кошка зовет на помощь именно мышку?
- Что ты знаешь о взаимоотношениях кошек и мышей?
- Как обычно в жизни и в сказках складываются отношения кошки и мышки?
- Кошки живут в доме. А где живут мышки?
- Рассмотри картинку и расскажи: где находится домик мышки? как он называется? что мышка делает и зачем? помощница ли она в доме? (Вспомни, для чего в доме держат кошек.)
- Много ли сил у мышки? Могли ли те, кто уже тянул репку, надеяться, что слабая, маленькая мышка им поможет? Скорее всего, нет, не надеялись, но все-таки позвали... А что получилось? Именно только мышки и не хватало среди тянувших репку. Так, может быть, это сказка про мышку — такую маленькую, но, как оказалось, сильную?
- Можно ли сказать, что мышка сильнее тех, кто тянул репку перед ней, — деда, бабки, внучки, Жучки и кошки?
- Если бы усилий мышки снова не хватило бы для того, чтобы вытянуть репку, кого еще можно было бы позвать на помощь?



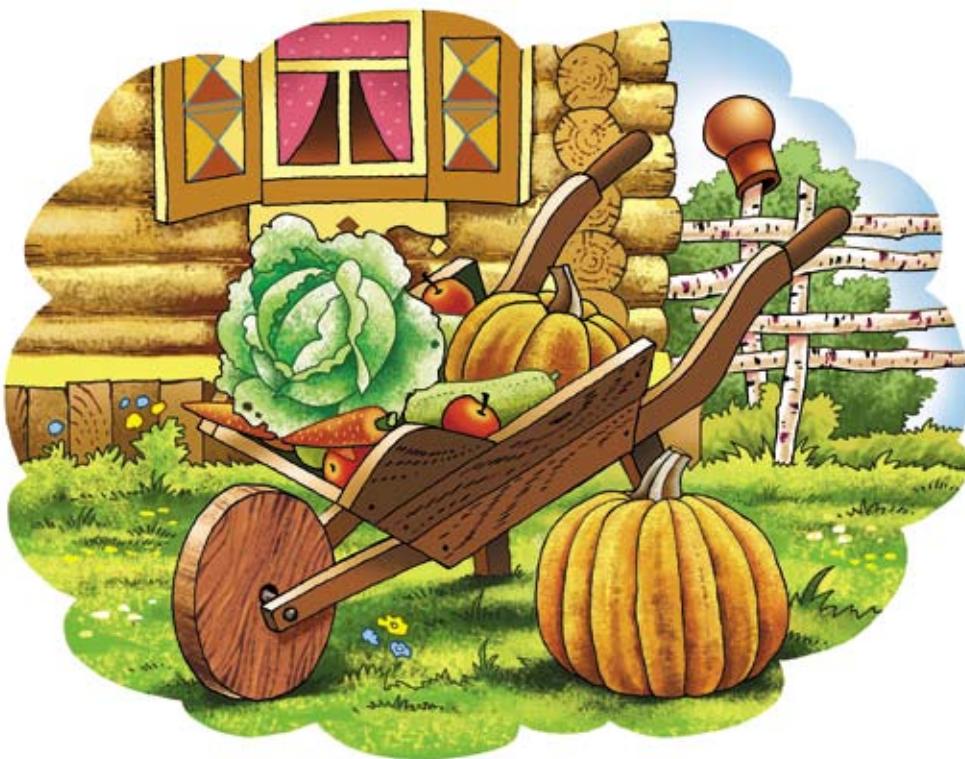
- Приведи случаи из твоей жизни, когда ты не мог(ла) с чем-то справиться и звал(а) на помощь друзей или взрослых.
- Как ты выбирал(а) в каждом отдельном случае, кого нужно позвать?
- Помогал(а) ли ты своим друзьям или взрослым? Какие чувства ты при этом испытывал(а)?
- Вспомни другие сказки, в которых самый маленький и слабый оказывался в конце концов сильнее больших и могучих.
- Как ты понимаешь выражение — «чем больше, тем лучше»? Подходит ли оно к сказке «Репка»? А к сказке «Теремок»?
- Так, может быть, сказка «Репка» совсем не о репке, а о том, что за трудное дело нужно всегда вместе браться — и тогда все получится, как ты думаешь?



Вот герои сказки вытащили сообра репку — и сказка на этом закончилась.

А давай поразмышляем, что могло бы произойти потом.





Итак, вытащили большую-пребольшую репку дед и его помощники. Теперь нужно было доставить ее с огорода в дом.

- Как ты думаешь, можно ли было нести такую огромную репку на руках или в корзинке?

Скорее всего, нашим героям понадобилась тележка, чтобы перевезти репку с огорода в дом.

- Рассмотри картинку и расскажи, как выглядит тележка. Это тележка или тачка? Из чего она сделана? Обрати внимание, сколько у нее колес.
- Что можно перевозить на тележке? Назови, какие овощи лежат на тележке и рядом с ней, какие фрукты. Называй и показывай.
- Как одним словом можно назвать все собранные овощи и фрукты? (Урожай.)

Вот весь урожай доставлен в дом, в том числе и репка. Наверное, по случаю завершения сбора урожая хозяйка-бабка решила приготовить угощение.



- Рассмотри картинку и расскажи, что здесь изображено.
- Где происходит действие? Что делает бабка? (Она готовит репку.)
- В чем она готовит угощение из репки? Какие предметы домашней утвари стоят перед ней? (Она рубит репку сечкой в деревянном корыте, ведь в прежние времена вся посуда в доме крестьян была сделана из дерева, глины или чугуна (металла).)
- Составь небольшой рассказ «Кого дед с бабкой угощали репкой».



Обобщающие задания по сказке «Репка»

1. Перескажи сказку «Репка».
2. Перескажи сказку «Репка» вместе с твоими друзьями от лица деда, бабки, Жучки, кошки и мышки.
3. Может быть, ты видел(а), как играют в игру «Перетягивание каната»? Собери ровесников, ну хотя бы человек шесть. Возьмите толстую веревку и, разбившись на две команды (одна команда «Репка», вторая — «Дедка-бабка-жучка-кошка-мышка») с одинаковым количеством участников, постарайтесь перетянуть веревку друг у друга.
4. Придумай историю «Все вместе»: что удается сделать всем вместе и что не получается у одного, двух, трех...
5. Пойди с кем-нибудь из взрослых на рынок, чтобы купить там репу. Приготовьте вместе блюда из этого овоща и устройте в доме праздник репки.





ЧТО ЧИТАТЬ РЕБЕНКУ РАННЕГО ВОЗРАСТА?

Н.А. ПОТМАЛЬНИКОВА,
Российская государственная детская библиотека,
Москва

Читатель начинается с колыбели. С той самой минуты, когда мы, прижимая младенца к себе, убаюкивая его, начинаем напевать: «Баю-баюшки-баю». В этот момент мы обращаемся к великой сокровищнице русского народа — фольклору, устному народному творчеству, веками накапливающемуся и бережно передающемуся из поколения в поколение.

Но как быть, если, кроме этой строчки, ничего в голову не приходит? Заглянуть в книгу! Сборников с материнским фольклором издается сейчас очень много. Выбирая книгу, самое важное — представлять, для кого вы ее выбираете. Если только для обогащения собственного репертуара, то обратите внимание на составителя и количество предложенных песенок, потешек, пестушек и игр.

Если же вы планируете показывать книжку малышу, как только он начнет интересоваться предметным миром, обратите основное внимание на иллюстрации. Лучше всего, если она будет проиллюстрирована художником, являющимся признанным классиком детской иллюстрации.

Почему это так важно? Потому что именно в детстве мы формируем у малыша вкус, чувство прекрасного. Мы возим его гулять в парк не только потому, что там свежий воздух, но и потому, что пейзажи больше радуют наш взгляд, чем гаражи и многоэтажные дома. Мы включаем крохе классическую музыку, а не тяжелый рок. И показываем картинки в книжках, нарисованные мастерами, — ведь зачастую это самая доступная возможность приобщить малыша к художественной культуре. Пройдет еще не один год, пока его мы не поведем в музей изобразительного искусства. И, увы, не все школьники, приходящие в музей, способны оценить полотна мастеров — все зависит от того, научился ли ребенок в семье видеть прекрасное. Так давайте с самого рождения окружать малыша лучшим из того, что изобрело человечество, будь то музыка, литература или рисунок!

Но пока наш малыш настолько мал, что рассматривает лишь лица близких людей и слушает их голоса, не понимая смысла. Значит, самое время маме открыть фольклорный сборник и взять на вооружение подходящие на все случаи жизни песенки, потешки и прибаутки.

*Водичка-водичка,
Умой мое личико!*

*Не плачь, не плачь,
Куплю калач!*

*Ладушки, ладушки,
Где были? — У бабушки...*



Так в повседневную жизнь малыша входит народная поэзия. А затем — и оглянешься не успеете — малыша начнет интересовать предметный мир. Значит, в недалеком будущем его заинтересует и такой предмет, как книга.

Обычно первые книжки малыша — картонные и тряпичные; они сделаны из разных по фактуре материалов, содержат мягкие, твердые, шуршащие, звенящие, пищащие части. Все это обогащает сенсорный опыт малыша и, безусловно, идет ему на пользу. Будем только внимательны к цветовым решениям этих книжек, постараемся избавить малыша от кричащих цветов и оттенков, не встречающихся в природе. И будем отдавать себе отчет в том, что к художественной литературе эти книги не имеют никакого отношения.

Литература с большой буквы начинается с фольклора. И пусть первые сборники, которые малыш начнет рассматривать вместе с вами, будут иллюстрированы такими признанными мастерами, как А. Елисеев («Запел петушок»), Ю. Васнецов («Ладушки») и др. В этих книжках вы найдете не только песенки и потешки, но и самые простые народные сказки («Репка», «Курочка Ряба», «Теремок», «Колобок»).

Хочется обратить внимание на иллюстрированные сказки для самых маленьких из серии «Круг чтения. Дошкольная программа», выпущенные в 2015 г. издательством «Школьная Книга». Они чудесно иллюстрированы, имеют небольшой размер и удобные для перелистывания картонные страницы. В качестве первых книжек малыша предлагаются именно русские народные сказки, прошедшие проверку вкусом нескольких поколений наших соотечественников, т. е. сказки, которые могут стать первой ступенькой в воспитании истинного читателя, в возрождении национальной русской семейной традиции — совместного (взрослого и ребенка) круга чтения. Чтения, которое дарит радость открытия мира детских сказок, пони-

мания поступков их героев, дает первые уроки любви, добра, нравственного поведения, учит сопереживать героям, радоваться их радостям и т. д.

Уже с годовалого возраста многие малыши готовы смотреть, как мама разыгрывает перед ними сюжеты знакомых сказок. Сейчас в продаже можно найти сказочных героев на любой вкус и кошелек — куклы на руку (так называемые би-ба-бо), куклы на пальчик, наборы деревянных героев... Выбор велик. И совсем немногим приходит в голову идея делать кукол самим. Но ничто так не трогает сердце, как самодельные игрушки. Они могут быть чрезвычайно простыми.

Если маленький мячик обьявить колобком, нарисовав глазки, носик и ротик, и покатить его по дорожке, то на пути ему обязательно встретятся игрушечные зайцы, волки, медведи и лисы, которые найдутся в любом доме. Но вот уйдет ли наш кругленький друг от лисы? Как правило, малыши не дают ему пропасть в лисьей пасти и спасают, изменив конец сказки. Часто детки еще не умеют рассказать словами сказку и просто игрушками проигрывают ее сюжет.

Моя пятилетняя дочка с моей небольшой помощью скопировала героев сказки «Лиса, заяц и петух», разукрасила и вырезала их. Так же были нарисованы и вырезаны избушки — ледяная и лубяная. И для младшей сестренки (1 год 10 мес.) был продемонстрирован спектакль по сказке, которую мы к тому моменту зачитали до дыр. Во время представления случился конфуз: младшая не выдержала накала сюжета, выхватила из рук старшей бумажную лису, занявшую заюшкину избушку, смыла ее и бросила, а в избушку водворила зайку и петушка — и была абсолютно счастлива, к крайнему недовольству старшей, которая считала, что так вольно обращаться с сюжетом не подобает.

Конечно, невозможно представить детство наших малышей без книг

К. Чуковского. Сразу в голову приходят строчки В. Берестова:

*Нам жалко дедушку Корнея:
В сравненьи с нами он отстал,
Поскольку в детстве «Бармалея»
И «Крокодила» не читал,
Не восхищался «Бибигоном»,
И в «Тараканище» не вник.
Как вырос он таким ученым,
Не зная самых лучших книг?*

Дедушку Корнея любят и читают все. Возникает только вопрос — что лучше приобрести: объемный сборник со сказками или отдельные книжки?

На мой взгляд, лучшим является сборник, вышедший в 1982 г. в издательстве «Искусство», иллюстрированный Ю. Васнецовым, А. Каневским, В. Коношевичем и В. Сутеевым. Он содержит не только сказки, но и стихи К. Чуковского, а также переводы английских народных песенок. Эти переводы очень интересно сравнивать с переводами С. Маршака, но, конечно, с чуть подросшими ребятками 5–6 лет.

Но чем меньше ваш малыш, тем приятнее ему держать в руках небольшие книжки, содержащие всего одну сказку или подборку стихотворений, когда проиллюстрированы все основные моменты повествования.

Очень хороши вышедшие отдельными книжками «Телефон» с иллюстрациями В. Сутеева, «Мойдодыр» и «Федорино горе» с иллюстрациями Г. Коптевой, «Путаница» с иллюстрациями В. Коношевича.

Хотела бы обратить ваше внимание на маленькую сказочку К. Чуковского «Цыпленок», которую чудесно проиллюстрировал Н. Чарушин. К сожалению, эту сказку знают немногие. А она как будто специально создана для крошечных детей, в ней к каждой фразе повествования предлагается трогательная картинка. При всей простоте и незатейливости сюжета получилась очень симпатичная история.

И, конечно, сказки дедушки Корнея открывают огромный простор для

игры. Познакомившись с Айболитом, трудно удержаться и не начать лечить игрушечных зверей, и тут самое время ввести в игру набор игрушечных медицинских инструментов, которые в изобилии предлагают магазины игрушек. Но гораздо интереснее рисовать с малышом градусники, вырезать их из бумаги, использовать пустые фланкончики в качестве лекарств и не забывать универсальное средство Айболита от всех болезней:

*И всем по порядку
Дает шоколадку...*

Малыши переживают бурную радость, когда перед их глазами кукольная посуда сбегает от бабушки Федоры. Когда по настоящему, игрушечно му или самодельному телефону игрушки разыгрывают диалог:

*— Кто говорит?
— Слон.
— Откуда?
— От верблюда.
— Что вам надо?
— Шоколада.
— Для кого?
— Для сына моего...*

Оказывается, сказка живет не только в книжке! Сказки оживают на глазах, их делают живыми игрушки и застеливая мама.

Самое приятное, что стоит только начать разыгрывать фрагменты сказки на глазах у малыша, и через некоторое время кроха начнет сам проигрывать показанные вами сюжеты, а затем и придумывать свои — после прочитенных вами новых книг, используя доступные ему предметы.

В этой связи снова хочется обратиться к книгам издательства «Школьная Пресса». Серия «Любимые герои сказок» позволяет ребенку выступить не только слушателем, но и соавтором новой сказки. К желанию поразмыслить подвигнут ребенка иллюстрации художника, предлагающего не только рассмотреть героев сказки, их действия, поступки, но и проследить за неожи-

данным поворотом сюжета, пофантазировать, какова могла бы быть концовка: «А что может произойти, если ...». Последующая театрализация сказки с помощью разрезных картинок с ее персонажами не только доставит удовольствие малышу, но и будет способствовать развитию речи, коммуникативных способностей, умению общаться со взрослыми и сверстниками.

Я не раз наблюдала такую закономерность: чем больше времени мама тратит на игру с малышом в его раннем возрасте, тем больше времени он проводит за самостоятельной игрой в среднем дошкольном возрасте (вместо того чтобы приставать к взрослым и «при克莱иваться» к телевизору) и тем более он оказывается готовым к школьному обучению.

По поводу богатого наследия С. Маршака возникает тот же вопрос. Нужен хороший сборник? Такой существует — издательство «Планета детства» и «Малыш» в 2000 г. выпустило сборник с иллюстрациями В. Коношевича, В. Лебедева, А. Похомова, Е. Чарушина. Называется он «Детям», в нем — стихи, сказки, загадки и английские песенки.

В нем собрано все, но двухлетний кроха с трудом его поднимет. Гораздо приятнее ему держать в руках маленькие книжечки, с них-то лучше и начинать знакомство с миром С. Маршака.

Откроем картонную книжку «Багаж», и под ваше чтение малыш будет показывать пальчиком:

Диван, чемодан, саквояж,
Картину, корзину, картонку...
И лаять, как собачонка.

В картонном варианте с симпатичными иллюстрациями можно найти и «Детки в клетке», и «Кто колечко найдет?», и «Где обедал воробей», и «Кораблик».

Ну и, конечно, не забываем про вашу с малышом игру по мотивам прочитанных историй. Самая чудесная, на мой взгляд, — укладывать

котенка спать («Усатый-полосатый», рис. В. Лебедева или В. Сутеева) и приговаривать:

Под спинку — перинку,
На перинку — простынку,
Под ушки — подушки,
Одеяльце на пуху,
И платочек наверху.

А уж сколько восторга вызывают у малыша предпочтения самого котенка в выборе удобного места для сна:

Хвостик на подушке,
На простынке ушки...

Или:

Ни перинки, ни простынки,
Ни подушки не видать,
А усатый, полосатый
Перебрался под кровать.

А как малыши любят качать головой и повторять вслед за автором: «Вот какой глупый котенок!». И пройдет еще много времени, прежде чем малыш догадается возразить автору: «Он не глупый, он просто — котенок!».

Очень просто и интересно разыгрывать вместе с малышом «Тихую сказку». Семейство ежей отправляется на прогулку по ночному лесу, встречает волков и, удачно воспользовавшись собственными колючими иголками, не попадает в беду.

Знакомить малыша с английскими народными песенками мы начинаем раньше, чем он начнет интересоваться книгой как предметом, — одновременно с русским фольклором.

Шалтай-болтай
Сидел на стене...

Чуть позже малыши познакомятся и с Котауси и Мауси, и с Робином-Бобином, и обязательно их полюбят, ведь песенки ритмичны, просты и понятны, воспринимаются и запоминаются с радостью.

Очень любопытна книга «Междунами», написанная в соавторстве Ренатой Муха и Вадимом Левиным. Ее особенность в том, что в ней мы найдем не только ЧТО читать, но и КАК читать.

В книжке два начала, ее можно читать с двух сторон. С одной стороны вы найдете «сказки, стихи и развлечения для общения с детьми». А с другой — «как читать детям, как читать с детьми, получая удовольствие и доставляя радость».

Не могу удержаться и процитирую:

Стоял кораблик-ложка
В Картофельном порту.
Ушел кораблик-ложка
С картошкой на борту.
Поплыл кораблик-ложка
С картошкой по волнам...
Плывет кораблик-ложка,
А Лешка его: — Ам!

Здесь вы найдете стихи, которые можно проигрывать в повседневной жизни с малышом.

Хочется рассказать о книге В. Сутеева «Сказки и картинки». Ее название говорит само за себя. Очень приятно держать в руках книжку, проиллюстрированную самим автором. Книжку, сказки в которой не могут существовать без картинок.

Мы начинаем знакомить малыша с самыми коротенькими историями — «Цыпленок и утенок», «Три котенка». Несмотря на немногословность текста, эти истории займут много времени: пока вы с малышом рассмотрите круглые яички, нахохлившегося цыпленка, а затем и его друга — тоже желтого, но с перепоночками на лапках... Каждая коротенькая история В. Сутеева может стать предметом целого разговора — вот вам травка, вот вам бережок, вот круги по водичке... Вот три котенка — белый, серый и черный. А вот уже три белых котенка. Как так? А вот так, в муке изв�ялись! (Помнишь, родной, когда мы лепили пирожки, у нас тоже ладошки стали белыми от муки...) А теперь три черных котенка. Как так? В саже перепачкались! А теперь три мокрых котенка!

Какой простор для разговора! Сколько радости от превращений!

А кто же не знает сказок «Кто сказал «мяу»?» и «Под грибом»! Ваш малыш вместе с вами получит огромное удовольствие от чтения.

Хочу обратить ваше внимание и на сборник «Котенок по имени Гав». Он сразу полюбится вам и вашим детям не только из-за веселых иллюстраций В. Сутеева, но и из-за очень симпатичной подборки произведений. Здесь вы найдете стихи С. Михалкова «Щенок», «Про девочку, которая плохо кушала», и А. Барто «Медвежонок-невежа», подборку стихотворений В. Берестова «Веселое лето», коротенькие истории про котенка Гава (Г. Остер) и многое другое. Сборник составлен из «книжек-малышек», выпускавшихся в 80-х гг. издательством «Детская литература», и у многих вызывает ностальгические воспоминания.

А вот еще — Г. Лагздынь «Послужный зайчонок». Эта книга трогательно написана и проиллюстрирована. Каждая ее страница кажется ситцевой или байковой, ее хочется потрогать, ощупать, от каждой веет теплом и нежностью...

Ладушки, ладушки,
С мылом моем лапушки!
Чистые ладошки,
Вот вам хлеб и ложка!

Глазки? — Вом!
Носик? — Вом!
А где же с кашкою живот?

Так, постепенно, шаг за шагом, малыш с вашей помощью начинает большое путешествие по миру, имя которому — Детская книга. И от нас, взрослых, зависит, станет ли этот мир родным и близким малышу, найдет ли он в нем себе друзей, полюбит ли чтение. Будем терпеливы, ласковы с малышом, будем уважать детские предпочтения и считаться с ними, будем предлагать малышу лучшие образцы детской литературы и книжной иллюстрации, будем сами любить книгу — и передадим эту любовь нашим детям. Успехов вам!



ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СЛЕПОГЛУХИХ*

Е.Л. ГОНЧАРОВА,
Институт коррекционной педагогики РАО,
Москва

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

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

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

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

Прежде всего, отметим, что обучение детей с врожденными или рано приобретенными нарушениями зрения и слуха не начинается с обучения их грамоте. Овладению грамотой пред-

шествует этап первоначального вхождения ребенка в культуру («этап первоначального очеловечивания»), когда в совместно-разделенной со взрослым деятельности ребенок овладевает простейшими навыками самообслуживания, предметами бытовой культуры, элементарными формами знаковой деятельности и первыми средствами общения (А.И. Мещеряков).

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

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

Рассмотрим два исторических примера.

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 2015/P12 Минобрнауки РФ.

Лаура Бриджмэн

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

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

Через некоторое время ей стали давать не ярлычки с целым словом, а отдельные буквы, напечатанные на разных кусочках бумаги. Кусочки эти раскладывались

таким образом, чтобы получились слова «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 это¹.

Несколько иначе овладевала техникой чтения и письма Елена Келлер.

Елена Келлер

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

Если Лаура Бриджмэн вначале усвоила письменное обозначение знакомых предметов, а затем на этой основе — дактильный алфавит и дактилологию, то Елена Келлер к началу обучения грамоте имела уже в словаре 625 дактильных слов и владела элементарной фразовой речью. Однако Анна Суллиган, ее знаменитая учительница, попыталась вначале учить ее чтению тем же методом, каким Хоув учил Лауру Бриджмэн (от целостного восприятия слов-ярлычков к уяснению буквенного состава слова), но, поскольку начальный этап обучения Елены был другим,

¹ Диккенс Ч., соч.: В 30-ти томах. — М., 1958. — Т. 9. — С. 51.

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 продельвая 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 продельвая его своими пальцами. В одну секунду ей все стало ясно, и она немедленно стала просить меня отыскать ей слово «dog» (собака) и множество других»².

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

приходит ей в голову, и я почти всегда без труда могу читать то, что она написала»³.

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

Как известно, при классическом варианте обучения видящие и слышащие дети овладевают грамотой на основе устной речи, которой к моменту поступления в школу они уже в достаточной мере овладели. Дети к этому времени уже хорошо говорят и понимают обращенную к ним речь, умеют извлекать из нее необходимую информацию. Поэтому обучение грамоте слышащего и видящего ребенка предполагает, прежде всего, усвоение им системы знаков, обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и явлений. В известной работе Л.С. Выготского «К предыстории развития письменной речи» отмечается, что письменная речь при этом представляет собой «символизм второй степени», в то время как устная речь служит прямым символизмом, «символизмом первой степени»⁴.

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

Как видно из описания обучения Л. Бриджмэн, слепоглухой ребенок может осваивать письменную форму речи, когда ни одной другой формой словесной речи он еще не владеет. Поэтому и слово, изображенное буквами на письме, усваивается им не как

³ Там же. — С. 57.

⁴ Выготский Л.С. К предыстории развития письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения. — М., 1935.

² Рагозина З.А. История одной души. — Петроград, 1915. — С. 56.

обозначение звучащего слова, а как знак предмета, знакомой вещи, т. е. как «символизм первой степени».

При обучении Е. Келлер в таком качестве усваивалась вначале дактильная форма речи, а письменные знаки заучивались потом как обозначения уже известных дактилем. Для характеристики особенностей обучения грамоте слепоглухих детей здесь важно подчеркнуть, что независимо от того, в какой последовательности и в каком объеме усваивается слепоглухим ребенком письменная и дактильная форма речи, первоначально слепоглухой ребенок усваивает именно буквенную структуру слова. И именно слово в его буквенном изображении выступает для него как «символизм первой степени». Благодаря этому техническая сторона чтения, которая включает в себя распознавание письменных знаков и замену их соответствующими дактилемами, формируется у слепоглухого ребенка сравнительно легко, поскольку дактильная речь по своему буквенному составу соответствует письменной речи. Однако навык замены букв дактилемами при чтении слепоглухого ребенка обеспечивает понимание прочитанного только в тех случаях, когда для чтения предложены слова и фразы, первоначально усвоенные им на дактильной основе.

И.А. Соколянский, разрабатывая методику обучения грамоте слепоглухих детей, показал, что наиболее легким и эффективным является путь освоения техники чтения на основе дактилологии и дактильного алфавита. Однако он подчеркивал, что для этого достаточно прочного заучивания одного-двух десятков слов, обозначающих хорошо знакомые из опыта предметы⁵.

В тех случаях, когда для чтения ребенку предлагают новый речевой материал, замена букв дактилемами, которую

осуществляет слепоглухой ребенок при чтении, выполняет функцию контроля за правильностью восприятия письменных знаков, не обеспечивая сама по себе понимания прочитанного.

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

Для того чтобы понять речь, изображенную на бумаге письменными знаками, такой ребенок должен научиться, во-первых, эти знаки различать, а, во-вторых, и это самое главное и трудное, научиться воссоздавать звуковую форму слова по его буквенной модели. Правильное выполнение этого действия на данном этапе обучения является необходимым и достаточным условием понимания предлагаемого для чтения материала в том, конечно, случае, когда этот материал по структуре, по лексико-грамматическому оформлению и жанровым особенностям не отличается от того речевого материала, который обучающийся читать ребенок уже хорошо понимает на слух. В связи с этим в своей книге «Как учить детей читать» Д.Б. Эльконин, рассматривая первоначальный этап обучения чтению в массовой школе, пишет: «В начале обучения по букварию сознательной целью обучающегося, которую ставит учитель и для достижения которой он дает ученику соответствующие приемы, является воссоздание звуковой формы слова»⁶.

⁵ Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых детей // Известия АПН РСФСР. — М., 1962. — Вып. № 121.

⁶ Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. — М., 1976. — С. 18.

Характерное для большинства современных языков несоответствие между фонематическим строем и буквенной системой письма делает решение этой задачи в методическом отношении достаточно сложным. В то же время понимание текста достигается сравнительно легко, 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 совершающего действия, чем как основная задача: понял — значит, правильно прочел»⁷.

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

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

Чтение текстов, описывающих события из жизни ребенка-читателя

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

«Я отлично помню, — рассказывала Анна Сулливан, — ее первую по-

пытку 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 ящике. В ящике сидит мышка. Кошка может видеть мышку. Кошке очень хочется съесть мышку. Не давай кошке есть мышку. Кошке можно дать молока, а мышке надо дать булки».

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

⁷ Там же.

валась позволением проделать скажанное в ней»⁸.

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

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

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

Методика формирования у слепоглухого ребенка грамматического

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

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

Сережа идет.

Сережа чистит.

Сережа моет.

Сережа вытирает.

Сережа убирает.

«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»¹⁰. Постепенно учебные тексты усложняются. Сначала вводится одна новая грамматическая категория — прямое дополнение. Например:

Юля открыла кран.

Юля взяла мыло.

Юля мыла руки.

Юля взяла полотенце.

Юля вытерла руки.

Юля повесила полотенце.

*Юля убрала мыло*¹¹.

⁹ В качестве примеров используются тексты из архива лаборатории изучения и воспитания слепоглухонемых детей ИКП РАО.

¹⁰ Соколянский И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи // Докл. АПН РСФСР. — 1959. — С. 121–124.

¹¹ Текст был составлен для Юли Виноградовой, ученицы И.А. Соколянского.

⁸ Рагозина З.А. История одной души. — Петроград, 1915. — С. 131.



Слепоглухонемая Юлия Виноградова воспринимает рассказ, который передает ей ее учительница Ф.М. Казакевич с помощью пальцев



Этот рассказ заинтересовывает и привлекает Юлию



Содержание рассказа становится смешным



Ее радостное возбуждение, вызванное рассказом, нарастает

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

Нина взяла судки и пошла на кухню за обедом.

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

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

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

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

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

Юля взяла из тумбочки тарелку с ложкой и половник.

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

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

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

Юля убрала посуду и хлебницу с хлебом в тумбочку.

Юля расстелила постель, разделась и легла спать.

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

Юля пошла на кухню.

Юля взяла сковородку.

Юля взяла хлеб из стола.

Юля крошила хлеб в сковородку.

Юля взяла сковородку и пошла на улицу.

Юля поставила сковородку на землю.

*Гуси и утки кушали хлеб.
Юля взяла сковородку.
Юля пошла домой.
Юля поставила сковородку на пол.
Юля мыла руки.
Юля вытирала руки полотенцем.*

И.А. Соколянский придавал работе по системе параллельных текстов очень большое значение. Он указывал, что именно на этом этапе решается судьба овладения грамматическим строем словесной речи, а «секрет» овладения грамматическим строем словесной речи для слепоглухого ребенка заключается в длительных упражнениях на специально составленных учителем текстах¹². А.И. Мещеряков подчеркивал, что все слова, словосочетания и грамматические категории, использованные в учебном тексте, накладываются «на систему образно-действенного мышления»¹³.

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

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

Понимание литературных произведений

Е. Келлер

Как уже отмечалось, слух и зрение она потеряла в 1 год 8 месяцев. Систе-

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

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

Сначала у меня было очень мало книг с выпуклым шрифтом: кое-какие школьные книжки для начинающих, сборник коротеньких рассказов да книга о Земле под названием «Наш мир». Кажется, все. Но я читала и перечитывала их, пока слова так стерлись и сгладились, что я насилию могла разобрать их. Иногда мисс Суллиган 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 «Малень-

¹² Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых детей // Известия АПНРСФСР.—М., 1962.—Вып. № 121. — С. 29.

¹³ Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. — М., 1974. — С. 202.

кий лорд Фаунтлерой»¹⁴. Это была первая книга, которую я прочитала с пониманием»¹⁵.

А вот как Елена Келлер описывает свое восприятие этой повести:

«...Ясно вспоминается мне, когда и где мы читали первые главы этой очаровательной детской повести. Был жаркий августовский день. Мы вместе уселись в гамаке, подвешенном на двух соснах неподалеку от дома. Мы поторопились перемыть посуду после завтрака, чтобы сберечь себе как можно больше времени для чтения; мы спешали через высокую траву к гамаку, как вдруг вокруг нас затолпился и облепил нас рой кузнецов, и, как теперь помню, — моя наставница непременно наставила, 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 прянный 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

¹⁴ «Маленький лорд Фаунтлерой» — детский бестселлер, написанный американской писательницей английского происхождения Фрэнсис Бернет в 1886 г. и переведенный на русский язык в 1889 г.

¹⁵ Рагозина З.А. История одной души. — Петроград, 1915. — С. 196–197.

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. <...>

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

Ценные свидетельства о последующих этапах приобщения к чтению слепоглухого ребенка мы встречаем в воспоминаниях О.И. Скороходовой¹⁶.

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

Вот что пишет она о своем чтении в период школьного обучения¹⁷:

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

¹⁶ Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. — М., 1972.

¹⁷ Там же. — С. 311–314.

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

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

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

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

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

На старуху-рыбачку из сказки Пушкина я сердилась за ее жадность, а потом радовалась, что в конце сказки она

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

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

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

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

была смелая девочка и не всех «злых духов» боялась.

Когда я впервые читала «Хижину дяди Тома», то, кажется, не все понимала как следует, но то, что я понимала, глубоко трогало и волновало меня. Я не понимала, чем же так плохи негры, почему к ним так плохо относятся белые. Но я очень жалела всех этих хороших черных, очень плакала, читая, как их продавали, разлучая с семьями, с друзьями, с родиной. Я глубоко ненавидела тех белых, которые особенно жестоко обращались с неграми, и мне казалось, что у меня хватило бы смелости и силы побить тех, кто бил негров...

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

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

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

Так, в одном сновидении я была похожа на Машу Троекурову; в светлую

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

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

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



МОИ ЛЮБИМЫЕ КАТАКОМБЫ

А.В. СУВОРОВ
Москва



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

Катаомбы эти мне часто снились еще в подростковом возрасте. И время от времени сняются до сих пор. Снилось, будто я спускаюсь в подвальный этаж Загорского детского дома для слепоглухонемых. Не с парадного, а с черного входа. Там были 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 все. 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 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-зрячemu 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 тридцати, третий — в двадцати четырех, четвертый — в тридцати девяти. «Словарь русского языка» Ожегова — в тридцати шести книгах. «Молодая гвардия» Фадеева — в двенадцати...)

Библиофилем я стал еще в школе слепых в Киргизии, где учился до Загорска. Отношения мои с ребятами не сложились, я был в этой школе изгоем. Играли — фантазировали — 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 фантазиро-

вал 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 личностно.

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. Както 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 отобранныю книжку, тогда и выяснилось, что учительница про нее просто забыла. Я расплакался, когда учительница отдала мне книжку, чем сильно учительнице смущил и расстрогал...

Ввести 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 нашупать, 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, по дальше 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 шутливым 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 тяжелыми, переживаниямиправляться 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 унизительного ощущения собственного убожества.

Полюбив детей, я очень страдал от невозможности из-за слепоглухоты наблюдать за ними, не вмешиваясь в их деятельность, и вмешаться, подкараулив подходящий момент. Слепоглухота 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... Зрячеслышащие 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 удавалось.

Выручила меня детская художественная литература — книги о детях и для детей. Они компенсировали мне невозможность непосредственного наблюдения за ребятишками. 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. Четверо выпускников Загорского детдома перебрались в Москву для подготовки в университет. Поселили нас в экспериментальной школе глухих, где у лаборатории изучения и обучения слепоглухонемых детей НИИ дефектологии АПН СССР¹ 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 Добрининской. 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 Добрининской, потом в Протопоповском переулке рядом с метро Прспект Мира. На Добрининскую в сту-

денческие годы я удирал пешком — разведал дорогу, несмотря на ничтожное свое светоощущение. В правую руку — трость, в левую — сумку на тележке — и вперед! Книги привозили, конечно, из надомного абонемента в наше «общежитие» в школе глухих, но мне было мало, и я потихоньку удирал 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 слепоглухих студентов я был бессменным общественным библиотекарем. И книги у меня лежали в образцовом алфавитно-тематическом порядке. Отдельно художественные, отдельно научные, и все по авторам, по разделам. И я злился, когда в мой культурный книжный огород проникала какая-нибудь безалаберная хрюшка, не привыкшая ставить книги точно туда, откуда взяла. И библиотекарши 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 книги в магазине «Рассвет», составив свой «передвижной фонд». Ставшие не нужными книги никогда не выбрасывал — за свой счет, на такси, отвозил в РЦБС. И библиотечные книги у меня всегда были и есть. Покупных книг мне никогда не хватало. Сейчас я тоже заказываю книги, мне их присылают почтовыми посылками, а также по электронной почте — все-таки нет возможности хранить все в бумажном варианте...

¹ Ныне ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО». (Прим. ред.)

В 1995 году я овладел специально приспособленным для слепых компьютером. 19 октября 1996 года мне подарили специальную компьютерную технику. В 1998 у меня появился сидиром, я смог читать «карманные» библиотеки на компакт-дисках. 9 апреля 2000 года у меня появилась электронная почта. 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 абонементе 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 просуществуют ни одного дня. Невозможен без них и компьютерный центр. Я всегда считал обыкновенным 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 старый 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 все 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-那样的 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 стонал, 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: сетяя 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, непроруманной политикой, в том числе в области информационного обеспечения инвалидов по зрению.

ЛИТЕРАТУРНАЯ СТУДИЯ ДЛЯ ОСОБЫХ И ДЛЯ ВСЕХ

В.Г. КРОТОВ,
Москва



литераторов, руководителя литературной студии «Родник» для детей и взрослых **Виктора Гавриловича Кротова**, уже на протяжении 16 лет ведущего занятия в инклюзивных литературных студиях.

Культура словесного творчества необходима каждому человеку начиная с самого раннего возраста. Для особых детей — тех, кто испытывает особые трудности со здоровьем, с состоянием тела и психики, — словесное творчество особенно важно. Посмотрим, каким может быть методический инструментарий занятий словесным и литературным творчеством с обычными и особыми детьми и на какие направления деятельности при этом можно ориентироваться. Сначала даже не будем разделять обычных и особых детей.

Развитие интереса к языку

Здесь имеется в виду пробуждение и развитие внимания к своему языку, к его выразительным возможностям, а также — через это — к той мудрости, которая в нем заключена.

Среди целей этого направления нужно, прежде всего, выделить выработку

Хотелось бы привлечь внимание специалистов, занимающихся различными видами терапии с особыми детьми и особыми взрослыми (выросшими особыми детьми), к языково-сочинительскому творчеству как инструменту развития личности и вместе с тем действенному терапевтическому средству. Эффективность описываемого подхода убедительно подтверждается опытом автора статьи — члена Российского союза профессиональных

отношения к языку как к дружественной среде. Это имеет особое значение для тех участников занятий, которые испытывают затруднения со словесной коммуникацией, но важно и для всех остальных.

Второй естественной целью является расширение спектра выразительных средств языка у каждого участника занятий. Естественно, для каждого из них расширение понимается как отсчитываемое от имеющегося на данный момент собственного базиса.

Третья цель — повышение коммуникативных возможностей — достигается как через привыкание к разнообразным ресурсам языка, так и через общение, связанное с этим процессом.

Среди методов развития интереса к языку нужно, прежде всего, отметить устные и письменные словесные игры. Пример одной из простых устных игр — «Цепочка слов». Один из участников говорит слово, следующий придумы-

вает слово, начинающееся на ту букву, которой заканчивается предыдущее. Используют только существительные единственного числа (за исключением слов, существующих только в множественном числе) в именительном падеже. Если какое-то слово уже встретилось в этой цепочке, повторять его нельзя. Если слово заканчивается на букву, с которой слово начать нельзя (например мягкий знак), следующее слово надо начинать со второй от конца буквы.

Можно варьировать сложность игры — скажем, запретив использовать имена собственные. Можно ввести и другие ограничения, придающие игре особый характер: использовать только географические названия или только виды животных и т. п.

Эта игра сосредотачивает внимание на свойствах языка (на какие буквы чаще кончаются и начинаются слова?), в максимальной степени мобилизует индивидуальный словарный запас (по ходу игры он расширяется), а вместе с тем является замечательным видом группового общения.

Знакомство с ресурсами языка может иметь как игровую форму, так и информационно-познавательную. Можно просто рассказать о том, что такие синонимы или эпитеты, а можно поиграть в это — устроить «Аукцион эпитетов». Ведущий называет слово (лучше написать его на доске) и ведет аукцион. Окно получает последний сказавший эпитет к заданному слову (после аукционного «раз... два... три!»). Аналогичным образом можно провести «Аукцион синонимов».

Знакомство с элементами и особенностями других языков подразумевает экскурсы в этимологию слова, обнаружение его иноязычных корней да и просто упоминание в процессе занятия о том, как звучит слово или выражение на каком-нибудь иностранном языке.

Чтение прозы и стихов, в которых эффективно используются широкие

языковые возможности, помогает участникам студии оценить возможности речи на примере талантливых литературных текстов.

Вовлечение участников в собственное словесно-языковое творчество происходит как незаметный переход к следующему направлению занятий.

Примером одного из полезных жанров, стимулирующих внимание к языку, может служить «Алфавитная история» — текст, в котором все слова начинаются с одной и той же буквы.

Вот примеры алфавитных историй, сочиненных особыми участниками студии «Лучик» при реабилитационном центре «Наш солнечный мир»:

Облако облетало Омскую область. (Лев В.)

Таракан торговал трусами и туфлями, танця на табуретке. (Владимир Ф.)

Почтальон принес пенсию. Пожарные проворно потушили пеной пылающую пшеницу. Полицейский позвонил патрулю. Проводница повстречала пилота. Пламя пережгло провода. Пьето печально пел. Поддюяльник пришел последнюю пуговицу. Примус потух. Потолок прыгнул под подушку. (Станислав К.)

Слон спал до самого утра. Согнал сон, сглотнул слюну, снял со стола самовар. Съел семьдесят семь сушек с сахаром. Сладко! (Георгий К.)

Оле́нь и Ольга

Оле́нь обежал озеро. Он оглянулся и обнаружил Олю. Оля отдыхала у озера. Оле́нь отошел от опушки. Он обернулся на Олю. Оля, оторопев от оленя, остановилась. Она очень опешила. (Евгений Л.)

Обратим внимание, что первая история — просто фраза. Во второй фраза полна собственных находок. Третья, хотя и велика по размеру, состоит из отдельных предложений, не связанных содержательно. Четвертая и пятая истории — это уже маленькие повествования. Но каждый автор получил необходимое одобрение.

Освоение письменной речи

Речь идет о формировании навыка перехода от обыденного потока мыслей и эмоций к фиксации переживаний, воспоминаний и размышлений в виде текста.

Одной из целей освоения письменной речи является умение сосредотачиваться на существенном, подбирать слова для письменной формулировки переживаемого, получая затем возможность вновь вернуться к обдумыванию текста.

ЛИТЕРАТУРНАЯ СТУДИЯ — это коллективное обучение индивидуальному языку.

Важными задачами являются и развитие умения использовать выразительные средства языка, расширение запаса слов, овладение идиомами и т. д., что раскрывает перед человеком дополнительные пути самовыражения, а также способствует углублению межличностных и профессиональных отношений.

В результате происходит повышение самооценки, осознание себя как человека пишущего, владеющего навыками использования письменного слова и умением применить их в выбранном направлении. Это же ведет и к определенному повышению общественного статуса — приобретению статуса человека, владеющего письменной речью и умеющего применять ее на практике.

Здесь уже следует отдельно сказать о психотерапевтическом эффекте освоения письменной речи для детей, подростков и молодежи с аутизмом, шизофренией, задержкой психического развития и прочими нарушениями. Благодаря освоению письменной речи им становятся доступны определенные возможности рефлексии, самонаблюдения и самоанализа, хотя напрямую такие задачи и не ставятся.

Для иллюстрации приведу некоторые *эссе* участников студийной группы для особой молодежи:

Трамвай
В трамвае едут люди. Можно смотреть в окно.

Трамвай стучит колёсами. (Геннадий А.)

Сон
Лев спал ночью. Приснилось ему, что он разговаривает с Господом.

Льву хорошо. Они говорили о мире, об Украине, обо всём на свете. (Лев В.)

Я самый красивый, умный, добрый, чистый.

Я живу в городе Москве, в своём районе Тропарёво, около метро «Юго-Западная».

Я занимаюсь спортом. Футбол, баскетбол, волейбол, пионербол.

Я учусь на втором курсе отделения «Кулинария». Могу сделать любые блюда — салаты, рыбу, мясо, картошку пожарить. Очень хорошо учусь, нормально.

Я часто встречаюсь со своими школьными друзьями.

Интересно, что я пишу роман. (Фёдор К.)

Меня зовут Вера. Я рисую. Я пишу песни, сочиняю музыку. Люблю спорт. Я люблю пиццу и гамбургеры.

Иногда я чувствую себя мужчиной. Не знаю, почему и как. У меня мужской голос. Я надеваю штаны, надеваю брюки. Я хочу стать Фёдором, а потом стать Стасом. Не знаю, как вернуться в своё тело. Как вернуть себе голос Веры... (Вера К.)

Для каждого автора его *эссе* было большим достижением.

Приведу также пример простой игры под названием «*Сколько чего?*», которая способствует расширению словарного запаса и умения подыскивать словесные названия окружающим вещам. За установленное время (три-пять минут) нужно написать как можно больше слов, обозначающих имеющиеся в помещении для занятий предметы. Все слова должны начинаться на заданную букву (например, на «к», «т», «с» или

на другую часто употребляемую букву). Можно называть и целые предметы, и их детали, и даже свойства, отмечать даже что-то не материальное, но присутствующее в помещении (или, скажем, изображенное на рисунке). Можно разрешить искать нужные предметы за пределами помещения — глядя в окно.

Перед игрой следует привлечь внимание участников к тому, что иногда важно подобрать нужный синоним (на заданную букву) или проявить фантазию в интерпретации предмета. По истечении заданного времени игра заканчивается зачитыванием списков слов и их обсуждением.

Развитие сочинительских способностей

В рамках этого направления к двум предыдущим пунктам присоединяется и выдвигается на первый план использование фантазии, воображения и словесно-образного мышления.

Прежде всего, здесь ставится задача повышения уровня образного (метафорического) восприятия и мышления. Такой тип мышления является не менее значимым, чем рационально-логическое мышление, особенно для некоторых психотипов личности.

При этом происходит развитие возможностей креативной коммуникации, т. е. общения посредством раскрытия душевного мира по типу «писатель — читатель».

Образный стиль мышления способствует также углублению способностей к саморегуляции и самовоздействию, усиливает возможности внешнего психотерапевтического воздействия.

Возможность художественно-выразительного описания собственных профессиональных и человеческих интересов открывает перед автором дополнительные творческие перспективы.

В числе методов развития сочинительских способностей особого внимания

заслуживает использование различных литературных жанров — прежде всего так называемых полезных жанров.

Наиболее эффективным из таких жанров можно считать *жанр афоризма-определения*, позволяющий быстро получить законченный результат и вместе с тем раскрыть творческий потенциал как ребенка, так и взрослого.

Вот примеры детских афоризмов-определений, взятые из практики работы молодежной группы литературной студии «Лучик»:

БОГ — это душа, живущая на небе и помогающая людям. (Геннадий А.)

ДВЕРЬ — открывалка с ручкой. (Василий П.)

ДЕРЕВО — это мостик между небом и землёй. (Евгений Л.)

ДЕРЕВО — это охрана труда природы. (Тая Ш.)

НОЖНИЦЫ — это как очки, которые режут бумагу, ткань и верёвку. (Лев В.)

НОЖНИЦЫ — это когда режут бумагу и ткань, когда отрезают нужное от не-нужного. (Евгений Л.)

ПЕДАГОГ — это тот, кто всегда помогает вопросами, если нужно. (Тая Ш.)

ПОГОДА — популярный ежедневный сериал по телевизору. (Георгий К.)

СТОЛОВАЯ — это место работы поваров и едоков. (Мария С.)

ТАРЕЛКА — крышка без ручки для кастрюли без крышки. (Станислав К.)

ТАРЕЛКА — это подставка для макарон. (Геннадий А.)

ТЕНЬ — то, что лежит на земле, а поднять нельзя. (Антонина П.)

ТЕНЬ — это серая краска пейзажа. (Михаил С.)

ТЕНЬ — это чернила, смываемые солнцем. (Олег Л.)

При студийном общении с особыми детьми и молодежью необходимо усиленное соучастие ведущего. Помогая одному из участников, можно вместе

с тем показывать остальным возможный ход мышления.

Не стоит забывать и про внесловесные виды контакта. Для многих особых детей большое значение имеет общение с помощью взгляда, мимики, жестикуляции. Им важно *ощущать* расположение ведущего, его доброжелательность и заинтересованность. Все это превращается в ободряющий энергетический контакт, без слов говорящий: «Ты молодец, у тебя получается, я в тебя верю!».

**СОЧИНАТЬ – значит
соединять слова так, чтобы им
было хорошо друг с другом.**

Важное значение сохраняют словесные и литературные игры. Например, плодотворной индивидуально-коллективной игрой может стать игра, известная под названием «*Передвижка*» или «*Чепуха*». Ведущий пишет на доске или последовательно задает ряд вопросов, а участники пишут на листках по одной фразе, отвечая на очередной вопрос, и, загибая полоску на листке так, чтобы не было видно уже написанного, передают листок дальше.

Примерный набор вопросов таков (его можно варьировать): ГДЕ это было? КТО был ОН? КТО была ОНА? ЧТО с ними СЛУЧИЛОСЬ неожиданного? КАК ПОСТУПИЛ ОН? КАК ПОСТУПИЛА ОНА? ЧТО ПРОИЗОШЛО в результате? ЧЕМ ВСЁ ЗАКОНЧИЛОСЬ? ЧТО СКАЗАЛИ на это ЛЮДИ?

После того как каждый написал ответ на последний вопрос, можно зачитать результаты (тексты на каждом листке по отдельности) вслух. Из-за самостоятельного движения сюжета у каждого из участников получаются забавные истории-коктейли, неизменно вызывающие веселье.

Но у этой игры есть и другое измерение. Если ведущий после занятия выделит из общей смеси истории, рассказанные каждым из участников в отдельности (это можно сделать, ориентируясь на почерк, на порядок сидевших за столом или попросив участников помечать фразы своими инициалами), то получится комплект самостоятельных историй. Такой подход помогает тренировать в игре сочинительские способности, которые иногда участник стесняется демонстрировать в виде самостоятельного сочинения.

Полезно также развитие навыков ролевой игры (в форме диалогов заранее выбранных персонажей) и выразительное чтение образцов поэзии и прозы.

Можно опираться и на другие виды творческой деятельности, которые близки тем или иным участникам, отражая их в виде небольших тематических произведений.

Необходимы игры и тренинги на развитие воображения — например, пантомимическое обыгрывание заранее выбранного предмета всеми участниками по очереди (этот тренинг известен по практике театральных училищ, где его обычно называют «*этюды*»). Хотя такого рода игры не имеют конкретного письменного результата, они раскрепощают участников и стимулируют их творческую фантазию.

Разумеется, все три указанных направления взаимосвязаны, элементы каждого из них присутствуют и в двух других направлениях. Необходимо лишь помнить, что каждое из них имеет свою специфику и нуждается в выборе соответствующих методик.

Разновозрастные группы инклюзивного типа позволяют организовать занятие по всем трем направлениям сразу, акцентируя то или иное из них на определенном занятии или применительно к конкретному участнику студии.

**Практические методики,
которые можно использовать
в инклюзивной группе
литературной студии**

**1. ТЖ-методика (методика тормо-
шения жанрами)**

Знакомство участников студии с некоторыми специально разработанными жанрами литературного творчества, которые отличаются понятными правилами, простотой освоения и небольшим объемом (полезные жанры). Демонстрируются богатые возможности того или иного жанра и на игровом уровне осваиваются подходы к нему.

2. Игровые методики

Используется большая коллекция словесных и литературных игр, в том числе авторские разработки, в различных модификациях и комбинациях. Эти вариации выбираются в зависимости от успехов участников студии в более простых играх и нацелены на постепенное усвоение общих принципов очередной игры. Непременным условием является атмосфера увлекательности игрового процесса.

**3. Методика рифмованного сти-
хотворчества**

Эта методика, применяемая в том случае, если участники склонны к игре в рифмы, состоит в продвижении от простейших по мысли двустиший к умению слышать глубину рифмы и вместе с тем искать достаточно оригинальные стихотворные решения, соответствующие собственным мыслям и переживаниям.

**4. Методика образного стихотвор-
чества (освоение верлибра)**

Здесь используются не рифмованные стихи, а только белый стих и верлибр (прежде всего свободное трехстишие). Главная задача — научиться находить образ (картинку) для выражения своего восприятия мира. Особое внимание уделяется развитию ас-

социативных и метафорических способов выражения.

**5. Методика совместного твор-
чества**

Это — частный случай применения игровых методик, в том числе авторских, при котором совместное словесное творчество должно носить преимущественно игровой характер. В дальнейшем, по возможности, игры в совместное творчество (успех которых во многом зависит от наличия «опорных» участников, обеспечивающих динамику и тонус игрового процесса) должны модифицироваться так, чтобы обеспечивалось максимальное побуждение «проблемных» участников к самостоятельным решениям.

**6. Методика поддерживающей ре-
дактуры**

Эта техника дополняет некоторые из других методик. Она предполагает незначительное редактирование сочиненного текста, оставляющее незатронутыми все его основные особенности. При этом устраняются грамматические и явные синтаксические ошибки, а те неудачные места, которые не влияют на самобытность текста, обсуждаются с автором и могут быть улучшены в результате совместного поиска вариантов.

**СОЧИНИТЕЛЬСТВО —
осмысление мира через
сюжеты и персонажей.**

Сопровождающее участие

Для эффективных занятий с проблемными участниками студии, особенно если речь идет о людях с достаточно заметными нарушениями психической и умственной деятельности или другими выраженнымми особенностями, необходимы не только обыч-

ные участники занятий, но и сопровождающие участники. Лучше всего, если ими являются родители проблемных детей, хотя речь может идти и о волонтерах.

СОЧИНИТЕЛЬСТВО – это письменная разговорчивость.

Участие родителей полезно по многим соображениям:

- родители хорошо знают особенности своего ребенка и могут точнее определить границы его возможностей в той или иной ситуации;
- участие родителей обеспечивает их информированность о применяемых методиках, что дает им возможность использовать те же методы и в рамках внутрисемейных занятий;
- присутствие и самостоятельное творческое участие родителей в работе студии повышает престижность занятий в ней;
- в процессе занятий родители развиваются собственные навыки письменного творчества и могут с большей эффективностью использовать их в семейной обстановке.

Пример групповой работы на занятиях студии

Приведу фрагмент отчета о летней работе студии «Лучик».

Занятия студии проходили в двух разных по составу группах. Хотя программа занятий в каждой из групп была одинаковой, проходили они по-разному.

В первую группу (молодежную) входили одиннадцать человек в возрасте от 24 лет до 41 года — одна девушка, остальные юноши. Все с разной степенью задержки развития. Тем не менее группа оказалась достаточно однородной, чтобы выбрать общий стиль занятия, хотя и с индивидуальным обращением к каждому. Посещение было

регулярным, пропусков было мало и только по объективным причинам.

Вторая группа была разновозрастной (от 5 до 62 лет), в нее входили, в частности, дети и молодые люди в возрасте от 5 до 23 лет (некоторые в сопровождении матери), в т. ч. 5 человек с задержкой умственного развития и 2 человека с ограниченными физическими возможностями (последствия ДЦП). Неоднородность группы удалось использовать на общую пользу — для взаимного побуждения участников к общей работе. Детям с трудностями в развитии уделялось особое внимание. Суммарно группу посещали 34 человека, однако посещаемость была неравномерной. В среднем на занятии присутствовали 10–14 человек. Регулярно посещали занятия 6 человек.

На занятиях студии использовалась авторская ТЖ-методика (торможение жанром). Участникам предлагались особые «полезные жанры»: афоризм-определение, рассказик, сказочка, эссе, свободное трехстишие, алфавитная история и пр. Благодаря облегченным формам этих жанров и игровому подходу практически все занимавшиеся в студии включились в сочинительство. Те, у кого имелись проблемы с письмом, диктовали придуманное родителям (3–4 человека). Исключение составляли мальчик 5 лет и взрослый юноша (21 год) с глубоким аутизмом, не владевшие письмом. Однако и они участвовали в игровой части занятий.

Все произведения участников, введенные в компьютер и распечатанные на отдельном листочке, после занятия раздавались авторам, чтобы они сохранили их на память, показали другим, а если надо — внесли исправления.

Регулярно (ежедневно после трех начальных дней) выходила стенная литературная газета «Лучик» с произведениями участников студии. Газета пользовалась большим успехом.

Особое значение придавалось сло-весным и литературным играм — они

проводились каждый раз. В них вовлекались все присутствовавшие на занятиях. Благодаря играм занятия обеспечивали постоянный интерес к языку и сочинительству, а также тонизирующую атмосферу на занятиях.

В методическом отношении особый интерес представляла молодежная группа. Годом раньше некоторые из ребят этой группы уже участвовали в занятиях студии вместе с родителями. Участие родителей, разумеется, обеспечивало серьезную «техническую» поддержку и повышало значимость занятий в глазах детей, но вместе с тем несколько ослабляло их инициативность. Родители повышали творческую планку занятия (за счет своего участия в играх и в сочинительском процессе), но при этом отрывали ее от уровня возможностей ребенка, и это не могло не ощущаться.

Полностью самостоятельная работа в этом году отличалась именно тональностью равноправия, установившейся в студии (что очень важно для выросших детей), и необходимостью полагаться лишь на себя самого. Все были достаточно снисходительны друг к другу, и это создавало ободряющий климат, позволявший каждому быть самим собой.

Основные принципы, используемые при работе студии

✓ Презумпция уникальности каждого

Каждый участник студии обладает своими особенностями и своим опытом, что делает его потенциально уникальным автором. Это всячески подчеркивается на занятиях студии.

✓ Равноправие авторов, включая ведущего

Уважительное отношение к участникам студии подразумевает открытую возможность самовыражения для каждого, ограниченную лишь непричинением помех другим участникам.

За каждым автором остается решающее слово при выборе окончательного варианта его текста.

✓ Терпимость к грамматическим и синтаксическим ошибкам

Ошибки не считаются фактором, ухудшающим качество текста. Ведущий помогает от них избавляться, но не акцентирует на этом внимание остальных.

✓ Коллективный поиск индивидуального самовыражения

Совместное занятие не должно вести к стандартизации средств самовыражения. Самобытный подход приветствуется, а попытки подражания мягко приглашаются.

✓ Разнообразие средств фиксации текста

С учетом возможности присутствия детей, еще не полностью освоивших навыки письма, и участников, для которых их освоение физически затруднено или недоступно, могут использоваться запись на диктофон, а также помочь родителей или сопровождающих лиц.

✓ Чистовое оформление текстов ведущим

Тексты участников студии непременно должны быть доведены до чистового вида (введены в компьютер, отредактированы и распечатаны), чтобы каждый участник видел результат своих усилий.

✓ Использование «полезных жанров»

В основе работы лежат жанры небольшого объема, приводящие к быстрому ощутимому результату (афоризм-определение, сказочка, рассказик, двустишие, трехстишие, четверостишие, эссе, пьеска и т. п.).

✓ Чередование заданий с рассказами и диалогами

Рассказы ведущего о свойствах языка, жанрах и подходах к сочинитель-

ству играют важную роль. Они должны предварять конкретные задания по сочинению текста и чередоваться с ними. Лучше всего, если участники вовлекаются в диалог с ведущим по текущей теме.

✓ Побуждение к творчеству без принуждения

«Торможение» участников может принимать разные формы, но не должно сопровождаться какими-либо принудительными формами воздействия. Даже если кто-то присутствует на занятии, но ничего не пишет, оно оказывает на него определенное благотворное воздействие.

✓ Индивидуальный подход к каждому участнику

За время занятия ведущий должен вступать в контакт с каждым из участников, чтобы тот чувствовал, что занятие ориентировано и на него лично.

В тексте статьи использованы афоризмы-определения Виктора Кротова.

Литература

Родари, Д. Грамматика фантазии. — М.: Прогресс, 1978.

Левин, В. Воспитание творчества. — М.: Знание, 1977.

Кэмерон, Дж. Путь художника. — М.: Гаятри, 2005.

Кротов, В.Г. Литературная студия: открытие возможностей. — М.: Ассоциация «Духовное возрождение», 2006.

Кротов, В.Г. В каждом светит лучик. Занятия словесным творчеством с особыми детьми и не только с ними. — М.: Нарния, 2011.

Кротов, В.Г. Пиши по-своему. Для самых начинающих писателей. — М.: Ассоциация «Духовное возрождение», 2005.

Кротов, В.Г. Учусь сочинять. Как стать писателем хотя бы для самого себя. — М.: Ассоциация «Духовное возрождение», 2005.

Кротов, В.Г. Домашний автор. Как помочь ребенку в литературном творчестве. — М.: Ассоциация «Духовное возрождение», 2005.

Кротов, В.Г. Занятия литературным творчеством с особыми детьми // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 6; 2011. — № 1.

НАШИ АВТОРЫ

Гончарова Е.Л., доктор психол. наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, Москва.
E-mail: defektolog@ikprao.ru

Денисикова В.З., к. п. н., зав. лабораторией, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва.
E-mail: defektolog@email.ru

Княжицкий А.И., Почетный работник образования РФ, главный редактор журнала «Русская словесность», Москва.
E-mail: info@schoolpress.ru

Кротов В.Г., член Российской союза профессиональных литераторов, руководитель литературной студии «Родник» для детей и взрослых, Москва.
E-mail: krotovv@gmail.com

Никольская О.С., доктор психол. наук, зав. лабораторией, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва.
E-mail: defektolog@email.ru

Потмальникова Н.А., психолог, руководитель и ведущий литературных студий для дошкольников, Российская государственная детская библиотека, Москва.

E-mail: potmalnikova@mail.ru

Суворов А.В., доктор психол. наук, действительный член Международной академии информатизации при ООН, Москва
E-mail: asuvorov@yandex.ru

Сыроваткина-Сидорина К.Б., научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва.
E-mail: defektolog@email.ru

Шматко Н.Д., к. п. н., ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва.
E-mail: defektolog@email.ru

Шевцова Л.И., канд. мед. наук, доверенный представитель Фонда «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей», Москва.
E-mail: defektolog@email.ru

Шестернина Н.Л., главный редактор литературной редакции издательства «Школьная Пресса», Москва.
E-mail: bookred@schoolpress.ru

Гончарова Е.Л. Чтение и читательское развитие особого ребенка: от исследований к практике

В статье анализируются достижения и трудности отечественной дефектологии в области обучения чтению и читательского развития детей с особыми образовательными потребностями в советское и пост-советское время. Представлен обширный список работ сотрудников Института коррекционной педагогики за последние 20 лет, которые посвящены обучению чтению и повышению читательской компетентности у различных категорий детей с нарушениями развития.

Ключевые слова:
читательское развитие, приобщение к чтению, нарушения развития, приоритетные направления исследований, Институт коррекционной педагогики.

Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения (сообщение 1)

Совместное чтение представлено в статье как инструмент психологической помощи ребенку с проблемами в развитии, дополняющий возможности совместной игры и рисунка. Показывается, что вовлечение аутичного ребенка в совместное чтение может продвинуть его в осмыслиении, дифференциации и сюжетной организации жизненного опыта, в выделении причинно-следственной связи событий, в выстраивании собственной иерархии целей и желаний. Обсуждаются возможности совместного чтения в коррекции страхов ребенка.

Ключевые слова:
дети с аутизмом, психологическая помощь, совместное чтение, дифференциация жизненного опыта.

Шматко Н.Д. Как учить маленького ребенка с нарушенным слухом читать (советы родителям)

В статье обосновывается необходимость раннего начала обучения грамоте неслышащих детей, что позволяет им, вне зависимости от состояния слуха и произносительных навыков, полноценно воспринимать речь (путем чтения) и воспроизводить ее (писать печатными буквами). Описываются этапы обучения грамоте, приводятся конкретные методические рекомендации.

Ключевые слова:
дети с нарушенным слухом, обучение грамоте, коррекционная работа.

Книги «Читаю сам» Б.Д. Корсунской — уникальное пособие по обучению чтению дошкольников с нарушенным слухом (материал подготовила Сыроваткина-Сидорина К.Б.)

В статье рассматривается актуальность методического пособия Б.Д. Корсунской «Читаю сам». Излагаются основные принципы обучения и воспитания детей с нарушенным слухом, в основе которых лежит работа с книгой; обосновывается вывод о ключевом значении чтения как средства формирования личности ребенка; акцентируется внимание на важнейших методических приемах, которые помогают ребенку научиться понимать смысл текста.

Ключевые слова:
чтение, нарушения слуха, Б.Д. Корсунская, нравственное развитие ребенка, дошкольный возраст.

Гончарова Е.Л. Из истории обучения чтению слепоглухих

Статья представляет собою экскурс в историю сурдотифлопедагогики. Она насыщена воспоминаниями выдающихся педагогов и удивительными свидетельствами слепоглухих людей, описывающих свой опыт обучения чтению и изучения литературных произведений.

Ключевые слова:
слепоглухие, речь, Бостонский шрифт, обучение чтению, И.А. Соколянский, О.И. Скородова.

Суворов А.В. Мои любимые катакомбы

В статье автор рассуждает об огромной важности книг, напечатанных шрифтом Брайля, в своей жизни; перечисляет этапы формирования своего читательского поведения, подчеркивает необходимость продолжения издания бумажных брайлевских книг.

Ключевые слова:

библиотека, шрифт Брайля, художественная литература, компьютер, Загорский детский дом-интернат.

Кротов В.Г. Литературная студия для особых и для всех

Статья привлекает внимание специалистов, занимающихся различными видами терапии с особыми детьми и особыми взрослыми (выросшими особыми детьми), к языково-сочинительскому творчеству как инструменту развития личности и вместе с тем действенному терапевтическому средству. Эффективность описываемого подхода убедительно подтверждается опытом автора, уже на протяжении 16 лет ведущего занятия в инклюзивных литературных студиях.

Ключевые слова:

словесно-языковое творчество, литературные жанры, словесные игры, инклюзивная литературная студия.

Шевцова Л.И., Денисикна В.З. Книжки для детей с нарушением зрения: создание и совершенствование

В статье кратко излагается история создания и совершенствования книг для дошкольников с нарушением зрения: от возникновения идеи необходимости разработки книг для слепых детей до понимания того, что не только слепым, но и слабовидящим, и детям с пониженным зрением (особенно в период окклюзии) необходимы книги, адекватные их познавательным возможностям. Особое внимание обращается на книги издательства «Изоиздат», которое систематически создает и выпускает большими тиражами современные книги для детей с нарушением зрения.

Ключевые слова:

дети с нарушением зрения, книги для слепых и слабовидящих.

Потмальникова Н.А. Что читать ребенку раннего возраста?

В статье представлен анализ литературы для чтения детям 2–3 лет. Показано, на что обращать внимание при выборе книг, как организовать обсуждение произведения, вызвать у ребенка желание размышлять, привить удовольствие от чтения.

Ключевые слова:

детская литература, совместное чтение, иллюстрации.

Княжицкий А.И., Шестернина Н.Л. Как читать русскую народную сказку «Репка»

В цветной вкладке представлен фрагмент тематического словаря в картинках «Любимые герои сказок», выпущенного издательством «Школьная Пресса». На примере русской народной сказки «Репка» показывается, как научить ребенка осмысленному и вдумчивому чтению, предоставить ему возможность быть не просто слушателем, но и соавтором текста.

Ключевые слова:

литература, чтение, народные традиции, сказка, совместное обсуждение.

Уважаемые читатели! Приносим свои извинения за техническую ошибку, допущенную при печати части тиража предыдущего номера журнала.

Издательство «Школьная Пресса»
представляет вашему вниманию новую книгу

ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В КАРТИНКАХ

«ГЛАВНЫЕ ГЕРОИ ЛЮБИМЫХ ПИСАТЕЛЕЙ»

Дидактические материалы. Портреты.
(104 стр., формат 60x90/8)

Данное пособие, выполненное в виде тематического словаря, поможет познакомить ребенка с творчеством автора, создавшего то или иное произведение.

В книге представлены портреты детских писателей с краткими биографическими данными, с интересными, запоминающимися эпизодами из жизни писателя или связанными с созданием произведения; приведены иллюстрации к произведениям писателя, образы главных героев, а также методические рекомендации с вопросами и заданиями.

Пособие подготовлено для занятий с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, ориентировано на любую из программ нового поколения.

*Пособие можно приобрести
в издательстве, заказать
по системе «Книга – почтой»,
выпить по каталогу
агентства «Роспечать»*

Наш адрес: 127254, г. Москва, а/я 62
Тел./факс: 8(495) 619-52-87, 8(495) 639-73-52
E-mail: schoolbook@bk.ru
www.школьнаяпресса.рф



Вниманию воспитателей, родителей!

Издательство «Школьная Книга» представляет новинку:
иллюстрированные сказки для самых маленьких из серии «КРУГ ЧТЕНИЯ.
ДОШКОЛЬНАЯ ПРОГРАММА».

В первый выпуск серии вошли 8 сказок: «КУРОЧКА РЯБА», «РЕПКА», «КОЛОБОК», «ТЕРЕМОК», «ЛИСА И ВОЛК», «ВОЛК И КОЗА», «МАША И МЕДВЕДЬ» в обработке М.А. Булатова, А.Н. Толстого, К.Д. Ушинского.

Эти сказки могут стать первой ступенькой в воспитании истинного читателя, в возрождении национальной русской семейной традиции — совместного (взрослого и ребёнка) круга чтения. Чтения, которое дарит радость открытия мира детских сказок и их героев, понимание поступков героев, а значит, и понимание услышанного, даёт первые уроки любви, добра, нравственного поведения, учит сопереживать героям, радоваться их радостям и т.д.

Надеемся, что малыш с удовольствием и интересом будет рассматривать красочные иллюстрации, слушая текст сказки, возвращаться к ним не раз, а потом — и пересказывать по картинкам-иллюстрациям содержание сказки, отвечать на ваши вопросы.



Сказки серии «Круг чтения. Дошкольная программа» направлены на реализацию содержания программ воспитания и обучения детей в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования. Их можно приобрести или заказать по системе «Книга — почтой» в издательстве, подписаться на них по каталогу Агентства Роспечать.



Наш адрес: 127254, г. Москва, а/я 62
Тел./факс: 8(495) 619-52-87, 8(495) 639-73-52
E-mail: schoolbook@bk.ru
www.школьнаяпресса.рф

ISSN 2074-4986



05
9 772074 498151

Школьная
Пресса

Воспитание и обучение детей
с нарушениями развития

Подписной индекс на полугодие 80861

Подписной индекс на год 80494

Подписка осуществляется по каталогу

«Газеты. Журналы» агентства «Роспечать»