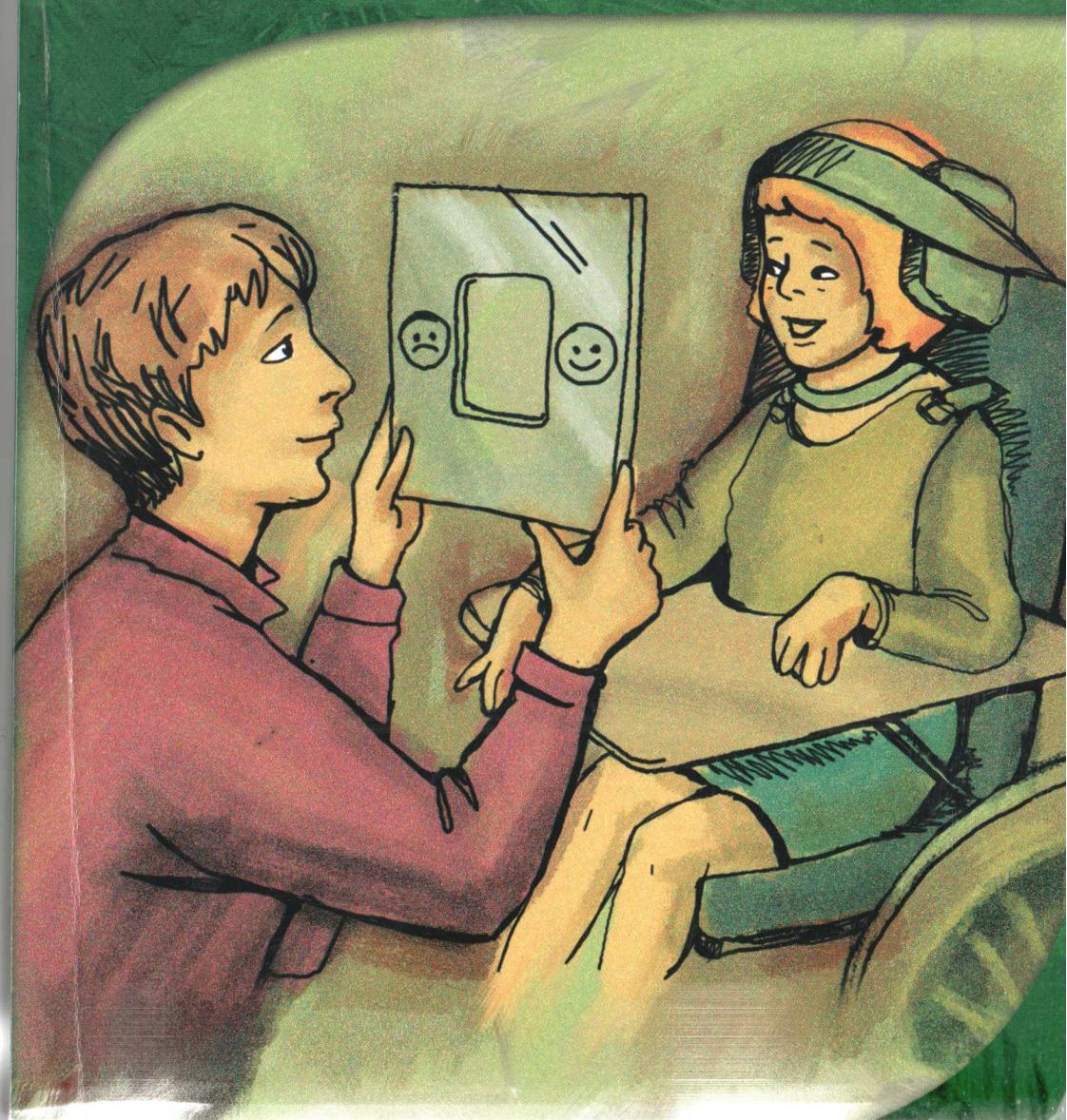


**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ,
РЕАБИЛИТАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

Сборник статей международной научно - практической конференции
18 - 20 сентября 2014 г.



Частное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Социальная школа Каритас»

Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Факультет коррекционной педагогики

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И
ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ
КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ,
РЕАБИЛИТАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ
ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
В РАЗВИТИИ**

Сборник статей
международной научно-практической конференции
18-20 сентября 2014 г., г. Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
2014

Редакционный совет: А.Ю. Артамонова, Е.В. Кожевникова, И.В. Королева, В.Л. Рыскина

Научный редактор сборника: В.Л. Рыскина

Редактор: С.Я. Гехтляр

Корректор: Т.М. Ковальчук

Оформление обложки: Э. Ферез

«Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции 18-20 сентября 2014 г./ Под научной редакцией В.Л. Рыскиной – СПб., 2014. – 240 с. – ISBN 978-5-9903711-3-2

В сборнике представлены статьи, объединенные темой: теория и практика коммуникации у детей и взрослых, ограниченных в использовании речи из-за нарушений в развитии. Книга – одна из первых попыток собрать теоретические и практические данные в связи с указанной темой. Она вносит вклад в развитие направления, которое часто обозначают аббревиатурой ААС: аугментативная (дополняющая, дополнительная) альтернативная коммуникация. Сборник подготовлен к конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии», организованной «Социальной школой Каритас» 18-20 сентября 2014 года в Санкт-Петербурге.

© ЧОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014

ISBN 978-5-9903711-3-2

Подписано в печать 27.08.14. Тираж 500 экз.
Отпечатано в типографии АНО ДО «СЦУБ»
188304, Ленинградская область, г. Гатчина, ул. Чкалова, д. 7
Тел./факс (8-813-71) 2-07-10, e-mail: vgn@vgn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Рыскина В.Л.	
Введение	9

Раздел 1

Теоретические аспекты развития коммуникации

Баблумова М.Е., Исаева Т.Н.	
Особенности коммуникативных умений дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	15
Браунинг Н.	
Освоение грамоты у детей с физическими нарушениями: обзор литературы	21
Исенина Е.И.	
Интерсубъективность младенца: понятие и практика.....	29
Калинникова-Магнуссон Л., Магнуссон М.	
Концептуализация грамотности при использовании ААС: некоторые размышления	37
Королева И.В.	
Альтернативная и дополнительная коммуникация в развитии и обучении детей с нарушенным слухом: новые подходы к старой проблеме	45
Максимчук В.Г.	
Вопросы использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей с нарушениями аутистического спектра	51
Мартиайнен К.	
Пять ключевых элементов успешного взаимодействия с людьми с тяжелыми нарушениями коммуникации	57

Сизова О.Б.	
Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора	60
Рыскина В.Л., Цейтлин С.Н.	
Развитие знаковой коммуникации у детей с ограниченными возможностями использования вербальной речи	68
Течнер С. фон	
Поддержка дополнительной и альтернативной коммуникации	76
Утехин И.В.	
Коммуникация у человека: некоторые общие замечания в свете задач расширенной и альтернативной коммуникации	88

Раздел 2

Психолого-педагогическая практика

поддержки коммуникации

детей и взрослых с нарушением в развитии

Аксенова О.Ж., Лещенко С.В.	
«Расширяя границы»: опыт создания школы по коммуникации для родителей в отделении раннего вмешательства в г. Архангельск.....	103
Бирюкова А.Л.	
Развитие коммуникативных умений у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью	108
Бухановская М.К., Ермолаева Е.Е., Течнер С. фон	
Использование в раннем вмешательстве средств и подходов ААК для ребенка с тяжелым нарушением развития речи.....	111
Вечканова И.Г., Грызлова Л.Н., Шемякина С.Д.	
Технологии игры и дополнительной коммуникации как средство психолого-педагогической поддержки развития дошкольников со сложной структурой дефекта в группах различной направленности	114
Глазкова И.Е.	
Базальная коммуникация как основа обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития, ограниченных в сенсомоторной активности.....	121
Даздорова С.Ю., Кузнецова Л.А.	
Трудности обучения коммуникации у детей раннего возраста с множественными нарушениями	125

Караневская О.В.	
Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития	129
Киселева Н.А.	
Поэтапное формирование бытовой и учебной коммуникаций с помощью пиктограмм	135
Лаврентьева Н.В.	
Возможности применения методики альтернативной коммуникации в работе с детьми с диагнозом ДЦП	143
Омарова О.Н.	
Использование средств альтернативной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.....	150
Ратнер Л.А.	
Создание ситуаций для применения средств альтернативной коммуникации при работе с детьми и подростками с тяжелыми множественными нарушениями, проживающими в условиях детского дома-интерната	154
Текоцкая И.Н.	
Формирование письменной речи как формы коммуникации, необходимой для обучения и развития: из опыта работы.....	157
Фощунова Н.А.	
Влияние структурированной окружающей среды на формирование коммуникативных инициатив невербального ребенка в процессе его обучения использованию средств альтернативной коммуникации: разбор конкретного случая	163

Раздел 3	
Организация обучения	
и поддержка образовательных программ,	
включающих альтернативную коммуникацию	
Аникушина Е.А.	
Трудности введения средств альтернативной коммуникации в образование и социализацию детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.....	175
Белибова С.Г.	
Альтернативная и аугментативная коммуникация и инклюзивное образование	179
Лисовская Т.В.	
Организация и содержание поддерживающего общения на учебном предмете «Коммуникация» учебного плана для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями	184
Смычек А.	
Задачи членов междисциплинарной группы в создании индивидуальной системы коммуникации для человека с множественными нарушениями в развитии: польский опыт	193
Сороко Е.Н.	
Опыт Республики Беларусь в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с нарушениями	203

Раздел 4

**Технические средства
в поддержке коммуникации
детей и взрослых
с нарушением в развитии**

Карпенкова И.В. Использование компьютера в развитии и коррекции детей с РАС и другими нарушениями развития, а также в общении с ними.....	213
Красюк О.В. Использование ассистивных технологий в образовательном пространстве специальной школы.....	221
Рыскина В.Л., Серебрякова Л.Д. Применение коммуникатора GO TALK в работе с детьми с нарушениями развития	226
Федосова А.Г. Опыт использования средств альтернативной коммуникации GO TALK и JAB TALK	229
Приложение 1. Феоктистов Е.В., Кузнецова И.Ю. Обзор современных систем айтреинга	234
Приложение 2. Приложения для iPad для людей с нарушениями коммуникации.....	239

ВВЕДЕНИЕ

Сборник, который вы держите в руках, выпущен к международной научно-практической конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии» (18-20 сентября 2014 г., г. Санкт-Петербург). Эта конференция, организованная НОУ ДПО «Социальная школа Каритас» и Российским государственным педагогическим университетом им. Герцена – вторая по данной теме¹.

Много лет занимаясь поддержкой профессионалов, работающих с детьми и взрослыми, имеющими тяжелые множественные нарушения в развитии, НОУ ДПО «Социальная школа Каритас» приходит к выводу о необходимости уделять все больше внимания проблемам коммуникации. У людей с тяжелыми множественными нарушениями общение с другими людьми и выражение себя часто бывает затруднено по причине отсутствия у них речи². Методы, направленные на развитие и стимуляцию говорения, оказываются малоэффективными и не отвечают потребностям людей с нарушениями. При этом в методическом арсенале специалистов пока не существует разработанной системы поддержки коммуникации, помогающей людям с нарушениями общаться и развиваться.

В последние годы активизируются теоретические и практические направления, ориентированные на расширение коммуникативных возможностей людей с нарушениями. Это и поддержка ранних отношений и ранней коммуникации между ребенком и близким взрослым, и работа с базовыми коммуникативными сигналами людей с тяжелыми множественными нарушениями, развитие дополнительных и альтернативных средств коммуникации – направление, известное в мировой практике как AAC (аугментативная альтернативная коммуникация).

Цель конференции – обсуждение актуальных вопросов поддержки коммуникации детей и взрослых с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, а также выявление дополнительных возможностей и перспектив использования альтернативных и дополнительных средств.

Область, которой посвящены статьи данного сборника, в России в настоящее время находится на этапе становления. Внимание к изучению и поддержке коммуникации человека с нарушениями в развитии в целом,

¹ Первая российская конференция, посвященная проблемам альтернативной коммуникации, прошла в Архангельске 29 июня-2 июля 2009 г. и была организована Поморским государственным университетом, Шведским институтом и Международной ассоциацией по альтернативной и аугментативной коммуникации (ISAAC). Вторая конференция на эту же тему была организована социальной школой Каритас 18-20 июня 2012 г. в С-Петербурге и получила название: «Конференция «Человек с нарушениями в развитии и общество: новые направления в поддержке коммуникации»

² Здесь и далее «речь» – именование совокупности средств вербальной коммуникации. Одновременно с этим авторы некоторых статей сборника используют в таком значении именование «вербальная речь», устоявшееся в социальной педагогике и др. научных отраслях.

а не только речи как одного из средств коммуникации, может иметь решающее значение для изменения подходов к человеку и направлений социальной адаптации и специальной помощи в соответствии с принятой РФ Конвенцией о правах инвалидов (ст.21).

«Человек с тяжелыми множественными нарушениями в развитии» (ТМНР), «люди с особенностями психофизического развития» – эти и другие определения вы встретите на страницах сборника. Мы намеренно не приводили терминологию к единобразию, так как методы работы с людьми «неговорящими» и имеющими кроме этого серьезные двигательные, интеллектуальные и, возможно, сенсорные нарушения начали активно использоваться только последние годы. Это – группа детей и взрослых, которая была долгие годы во многом дискриминирована в России и странах постсоветского пространства: в своих правах на обучение (большинство считались необучаемыми), в правах на выражение себя, независимость и самостоятельность, то есть на достойную жизнь.

В настоящее время многое изменилось: создаются образовательные программы, разрабатываются и адаптируются специальные методики, вносятся изменения в учебные планы, направленные на помочь детям и взрослым с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. Одним из основных направлений является развитие коммуникации, без которой невозможно полноценное существование человека, его обучение, его жизнь в семье и среди людей. Аугментативная (усиливающая, увеличивающая) в семье и среди людей. Аугментативная (усиливающая, увеличивающая) Альтернативная Коммуникация (AAC) по определению ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1991) представляет собой мультимодальную систему общения, с учетом всех речевых способностей человека, а также с привлечением, при необходимости, других способов передачи и восприятия сообщений: жестов, картинок, письма, вспомогательной техники. Активизация этого направления необходима, чтобы успешно помогать людям с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Российская коррекционная педагогика имеет огромный опыт в использовании альтернативных средств коммуникации для неслышащих и слепых людей, но не менее востребованными становятся сегодня разнообразные методы и технологии, разработанные в США и на Западе в рамках AAC для людей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. Такие дети поступают теперь в школы, детские сады, реабилитационные центры, им необходимо помогать.

О том, что начало такой помощи положено, свидетельствуют, в частности, материалы данного сборника.

В первом разделе представлены статьи российских и зарубежных исследователей, описывающие теоретические аспекты развития коммуникации, исследования в области усвоения детьми средств вербальной и невербальной коммуникации, описывающие роль родительской поддержки в специфических условиях общения с неговорящим ребенком при использовании альтернативных средств, а также рассматривающие вопросы обучения письму и чтению детей с нарушениями в развитии, новые подходы к альтернативной коммуникации в области поддержки детей с нарушенным

слухом. В этом разделе многими авторами поднимается один из самых острых и дискуссионных для российской практики вопросов: о возможности активного развития речи при одновременном использовании методов альтернативной коммуникации.

Во втором разделе представлен опыт работы, выводы и размышления практиков, не так давно начавших использование средств, систем и методов AAC. Интересно и важно, что многие статьи поступательно описывают практику шаг за шагом, отражая поиски, сомнения и найденные решения в подборе средств коммуникации для каждого ребенка, что авторы статей – логопеды, психологи, специальные педагоги и другие специалисты, работающие с детьми с нарушениями в развитии, – думают о том, как неговорящий ребенок может выразить себя, чтобы сообщить о своих потребностях, готовы принимать и интерпретировать самые слабые коммуникативные сигналы. Это говорит о том, что в специальной педагогике наметился серьезный прогресс, что все больше людей постепенно отходят от стереотипа «необучаемый», «неговорящий», «неперспективный».

В третьем разделе представлены некоторые организационные решения и проблемы системы образования, в частности, партнеров из Молдавии и Белоруссии, а также разработки программ для образовательных учреждений, которые включают задачи развития альтернативных средств коммуникации.

В разделе четвертом собраны материалы, представляющие опыт использования вспомогательных технических средств: компьютеров, коммуникаторов, планшетов. Вспомогательные технические средства, облегчающие коммуникацию, также новое и актуальное направление в специальной помощи, и на его пути встречается немало трудностей: от того, где такие средства купить, как правильно подобрать их конкретному ребенку, в каких ситуациях обучения и повседневной жизни использовать, – и до того, как сочетать эти средства со средствами обычной верbalной коммуникации.

Непосредственно к данному разделу примыкают Приложения, содержащие материалы, полезные для тех, кто хочет познакомиться с этим направлением подробнее.

Важно отдельно пояснить отсутствие в тексте сборника по отношению к некоторым терминам строгой унификации: параллельно используются английская аббревиатура AAC и ее расшифровка augmentative alternative communication, русские аббревиатуры AAC, ДК и их соответствующие расшифровки: аугментативная альтернативная коммуникация, альтернативная дополнительная коммуникация. Слово augmentative (увеличивающий) переводится российскими исследователями и практиками, авторами статей, по-разному, но каждый раз это объединено смыслом: альтернативные средства коммуникации, которые используются обязательно вместе, наравне с «усиление», «увеличением», «дополнением» основного канала коммуникации – речи. Одновременно подчеркнем, что, как нам представляется, в терминологии будущее за англоязычной аббревиатурой AAC, уже становящейся международной и общепринятой, так как множество ресурсов и исследований сделано в этой уже обозначившей себя области с тех пор, как она развивается в научно-практическом сообществе специальных педа-

голов, логопедов, психолингвистов, психологов, эрготерапевтов и представителей других смежных областей.

То же относится и к терминологии, касающейся развития ранней коммуникации, области все более востребованной в среде практиков. Перевод термина intentions как коммуникативные намерения младенца ведет за собой вереницу различных непривычных для уха носителя русского языка звукосочетаний «ненамеренный», «донамеренный», «непреднамеренный», но пока каждое из этих именований имеет право на существование в статьях, посвященных описанию раннего коммуникативного взаимодействия.

Основная мысль конференции, к которой приурочен сборник, очень проста: человек, лишенный возможности говорить словами и не получивший возможности и права быть понятым при использовании других средств, может быть ущемлен в самом главном: с ним могут начать обращаться не как с человеком со своими собственными потребностями, которые важно понять, которые он имеет право и должен выражать, а как с объектом манипуляции для кормления, обучения, тренировки.

Нам кажется важным, что авторов всех представленных в сборнике статей объединяет стремление искать и найти оптимальные пути для реализации этой идеи.

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ

9. Риццолатти Дж., Л. Сингалья. Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и переживания. – М. Языки славянских культур. 2012. – 205 с.
10. Тимошенко Г., Леоненко Е. Работа с телом в психотерапии. – М., Психотерапия. 2006. – 476 с.
11. Франк С.Л. Сочинения. – М., Правда, 1990. – 607 с.
12. Хахалова А.А. Влияние интеробъективного взаимодействия на становление самости. – Ученые записки Комсомольского – на – Амуре государственного технического университета. 2012, №111-2 (11).
13. Штерн Д.Н. Межличностный мир ребенка: Взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития. СПб., 2005. – 374 с.
14. Ferguson M. Introduction to Focusing. – Gendlin E. Focusing. 2d edition Bantana Books Toronto, 1980, p.11.
15. Hundeide K. When emphatic care is obstructed. Excluding the child from the zone of intimacy. In S.Braten (ed) On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy. John Benjzmin Publishing company. 2007. pp.237-256.
16. Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny.//Ed. By Stein Braten. Cambridge University Press. – Paris, 1998.
17. Gallagher S. How the body shapes the mind. Oxford University Press incorporated. – N.Y., 2005.
18. On being moved. From mirror neurons to empathy.// Ed. By Stein Braten. John Benjamin Publishing Co. – Amsterdam, 2007. – 212 p.
19. Pearsal P. The Heart's Code, Crown Archetype. – N. Y. 1998.
20. Trevarten, C., Hubley P. Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and the Acts of Meaning in the First Year.// Action, Gesture and Symbol. Ed. Lock A. – London: Academic Press, 1978, pp.183-228.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ААС – НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Лия Калинникова-Магнуссон,
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, Архангельск
Департамент гуманитарных и социальных наук,
университет Йеевле, Швеция

Магнус Магнуссон,
департамент специального образования,
Стокгольмский университет, Швеция

Введение. В относительно молодой области ААС возникает множество актуальных вопросов, которые нуждаются в постановке и исследовании. Центральная идея этих вопросов состоит в выборе методологии.

Как и в любом научном знании, проводимые в ААС исследования и получаемые в них данные должны обладать очевидной доказательностью, что, как правило, является результатом привлечения большой выборки респондентов. При таком подходе систематические исследования в данной области (в силу их уникальности) крайне сложны. Анализ научного и практического опыта показывает высокую востребованность другого подхода, с фокусом на изучении отдельных «случаев», или «case study». Это положение имеет место и при изучении потребностей, связанных с социальной стороной коммуникации и грамотности как особой концепции ААС. В данной статье представлено несколько размышлений в аспекте грамотности как социального концепта ААС. Задача – показать, как концепция грамотности, с использованием ААС-средств и технологий – реализуется в обстоятельствах удовлетворения различных/общих потребностей, возникающих у детей и взрослых со специальными коммуникативными потребностями, без специального анализа различий этих потребностей у детей и взрослых.

Анализ исследований. Коммуникация и взаимодействие у человека могут быть представлены в несложной когнитивно-функциональной модели, состоящей из нескольких систем, образующих целостный коммуникативный паттерн. Сенсорные и моторные системы совместно с базовой когнитивной системой образуют своего рода диалектическое единство и выступают как единая система. Например, при работе аудитивного канала (слушание и произношение) мы «извлекаем» звуки и речь, используя нашу рече-слуховую систему; при работе зрительного канала (видение и показ) мы также используем моторную систему – движение тела и руки (другой замещающей ее части тела или вспомогательного средства) для управления символами; при работе тактильного канала – символический контекст часто находится под влиянием субпорядка, адресованного зритальному и аудитивному каналам.

Когда мы взаимодействуем друг с другом, мы используем эти сенсомоторные системы. Общая когнитивная система совместно с сенсомоторными системами создает условия для создания всевозможных символов и понимания сообщений между взаимодействующими участниками.

И еще одна система играет важную роль в данной модели взаимодействия: это социальный контекст. Определяя его в самом общем значении, заметим, что это контекст, в котором всегда есть место другому, еще кому-то, когда в этом контексте не только «ты сам», или, другими словами, в коммуникативном процессе недостаточно взаимодействовать только с «самим собой». В последнее время некоторые исследователи и практики, особенно Sarah Blackstone (Blackstone & Hunt Berg 2003), подчеркивают, что, развивая коммуникацию с использованием AAC-средств и технологий, важно помнить о роли коммуникативных партнеров или о социальном контексте взаимодействия.

В упрощенной иерархической модели коммуникации и взаимодействия, которую мы анализируем, речь является первичным средством выражения в сравнении с письмом и чтением. Когда мы начинаем работать, используя программы вмешательства на основе AAC, нам свойственна тенденция смотреть на коммуникацию как на вариант, фундаментально строящийся на речи, забывая о других каналах, таких, как зрительный, хотя все понимают, что речевое сообщение может быть представлено и этим каналом. Иными словами, нам свойственно забывать, что межличностная коммуникация является более целостной системой и что речь является лишь одной частью этого сложного коммуникативного паттерна. Для того чтобы полно понять AAC, нам необходимо развивать более целостное понимание коммуникации и взаимодействия, при которых символическая функция и ее презентация являются центральными. При таком подходе на первый план выходит концепция грамотности.

Что такое грамотность? В современном обществе способность писать и читать рассматривается как сама собой разумеющаяся. Образовательные системы по всему миру, начиная с самого раннего возраста, учат детей читать и писать тексты способами, которые можно выразить тремя всем известными словами: *писать, читать и текст*, повседневное понимание которых очевидно для каждого: «все знают, что это значит читать и писать, и вы должны знать, как это делать». Однако за данными словами стоят научные концепты, и, чтобы понять значение каждого из них глубже, нам необходим более общий термин, который бы включал в себя или обозначал базовую способность управлять символами в окружающей среде. Концепт *текста* не эквивалентен *странице*, которая в своем бесконечном наборе и ситуации может выступать в качестве книги или журнала. Текст может выступать в виде сигнала светофора в городе, рекламы, текстовых линий или бегущих строк на экране телевизора, смс-сообщений на мобильном телефоне и т.д. То же самое и с концептами *чтения* и *письма*. Например, проблема «спросить» и «запомнить» определяется умением читать и писать, что включает также «что читать» и «что писать», а также понимание (прочитанного или написанного), означая, что чтение и письмо обладают когнитивным элементом, который является чрезвычайно важным, обеспечивающим такие сложные процессы, как кодирование и декодирование (они

также являются самостоятельными концептами). Все это становится чрезвычайно актуальным, когда мы начинаем анализировать когнитивные или интеллектуальные отклонения при нарушениях чтения и письма, которые все чаще и чаще встречаются в современном обществе.

Наиболее подходящим каркасом для определения концепта *текст* считается его более расширенное понимание, включающее в себя три других концепта: *икона, индекс и символ*. Философ Charles Peirce дает следующее определение этим понятиям: каждый знак устанавливает либо (икона) сходство с объектом, либо (индекс) фактическую связь с этим объектом, либо (символ) через интерпретацию *нормы* означает *отношение* к этому объекту (Wikipedia, 2014). В соответствии с этим, следуя определению Charles Peirce, *текст* строится на основе знаков, а знаки могут быть увидены по принципу «сходства» (икона), «содержания» (индекс) и «интерпретации» (символ). Это означает, что на практике, когда мы читаем текст любого характера, мы управляем знаком как инструментом понимания или мы вкладываем значение в текст. Учитывая, что текст также передает «отношение» к чьим-то намерениям в аспекте текста, то в самом общем смысле это еще означает «слушание». «За» текстом, как правило, стоит «кто-то», кто наделяет текст значением, сообщением, которое может или не может быть адресовано только одному его читателю. Однако в процессе чтения текста читатель создает свое намерение и наделяет его значением. Все это напоминает параллельный процесс *рассказывания и слушания*, когда мы имеем дело не с письменной формой знака, а аудитивной. *Слушание (чтение)* – это не только процесс получения сообщения, но и процесс нашей собственной интерпретации услышанного, подтверждение и принятие его.

Еще один вывод из семиотической теории Peirce, хотя этот вывод и является несколько спорным, заключается в том, что в принципе нет никакой разницы между тем, как мы учимся читать и писать, говорить и понимать разговорную речь/язык. Различные органы нашего тела достигают своей зрелости в разное время и разными способами. Это значит, что человеческий организм еще не готов к использованию графических символов до того, как моторные функции не будут готовы к произношению звуков. В принципе считается, что декодирование на основе зрительных и аудитивных каналов в процессе онтогенеза коррелируют друг с другом. Исследователи, изучавшие проблему раннего чтения и письма на примере обучения братьев и сестер (сиблинов), успешно это подтверждают. Среди них шведский профессор Ragnhild Söderbergh (1997).

Современные средства информации и связанные с ними формы коммуникации принесли зрительные (письменные) тексты-формы коммуникации, которые по своей природе схожи с аудитивной или разговорной формой, как, впрочем, и с тактильной формой. Такая схожесть уже давно была известна специалистам, занимающимся AAC. Это означает, что целостный подход к коммуникации является наиболее признанным сегодня и что осознание текста в качестве центрального концепта, так же, как и относящиеся к нему концепты чтения и письма, должны глубже анализироваться, когда мы работаем с AAC. На это необходимо обращать внимание еще и потому, что

AAC-текст – это прежде всего письменный текст, и он перекрывает собой разговорный язык, особенно для тех, кто использует графические языковые символы. Учитывая, что формальные структуры письменного и разговорного языков в лингвистической теории признаются как значительно отличающиеся друг от друга, особенно, когда мы рассматриваем их как различные формы языка, очень важно уметь отделять их друг от друга. Другими словами, даже если мы знаем, как говорить, мы также должны знать, как читать и писать. Слово «должны» указывает на социальный аспект/содержание, которое предъявляет нам со стороны современного сообщества требования адаптироваться к нему.

Конечно, существуют, если можно так сказать, правила для всех возможных форм коммуникации. Базовые правила при этом заключаются в создании таких форм коммуникации, которые были бы понятны другим и сделали бы нас частью общества, для которого наши требования также будут приняты во внимание. Это в первую очередь включает грамотность, т.к. грамотность является формой коммуникации. Здесь нам еще раз хотелось бы добавить и напомнить самим себе, что сегодня у значительного числа людей различного возраста все чаще обнаруживаются проблемы с чтением и письмом, наблюдается эскалация дислексий по всему миру.

Базовые характеристики AAC

Продолжая начатую выше дискуссию, нам хотелось бы подчеркнуть, что AAC, ставя перед собой цель рассматривать коммуникацию как потенциал индивидуальности и, исходя из этого, развивать оптимальные условия для пользователя, в своих лучших традициях всегда опиралась на целостный подход к коммуникации. В самом начале зарождения AAC, уже в 1980 году, Silverman отмечал: «...от ориентации на коммуникацию к другому аспекту, – конечной целью которого является терапия, направленная на развитие способности общаться на адекватном уровне удовлетворения коммуникативных потребностей». Это означает, что коммуникация может быть основана как на использовании вспомогательных средств, так и без такой поддержки, на использовании продвинутых технологий, языка тела, языка знаков и др. Мы не планируем здесь более подробно освещать вопросы AAC-средств и технологий, мы допускаем, что читатели данной статьи уже владеют этими знаниями. Открытые аттитюды в сочетании с осознанием того, что лежит в основе коммуникации и языка, а также социального аспекта коммуникации, являются центральными для самих пользователей AAC, их семей и ближайшего окружения, в том числе и профессионалов.

Понимая, что языковая структура пользователя AAC является исключительно индивидуальной, важно рассматривать социальный и контекстуальный аспект коммуникации таким образом, что повседневная коммуникация, впрочем, как и формальное письмо или разговорная коммуникация, следует определенным социальным правилам. Конечно, это замечательно, что каждый пользователь AAC получает индивидуальный инструмент или способ коммуникации для общения с близкими людьми, как это происходит в большинстве описываемых AAC случаев. Тем не менее, как всем нам известно, –

и это сформулировано также в ранних работах Bronfenbrenner (1979), – все мы существуем одновременно на нескольких уровнях *Mikro-, Meso- и Makro-*, и отсюда возникают определенные требования и правила, по которым в соответствии с каждым из уровней организуется наша повседневная жизнь и ее социальный контекст. И для того, чтобы легко перемещаться между этими уровнями и быть способными охватывать значительный объем интересующего нас коммуникативного пространства, нам необходимо учиться разнообразным коммуникативным паттернам. Поэтому одна из существенных проблем, к которой люди, использующие AAC, чрезвычайно чувствительны, – проблема ограниченного социального взаимодействия или коммуникативного пространства, в связи с чем актуальными для данной группы остаются вопросы включения и демократизации общества.

У AAC основательная и динамическая история почти трех десятилетий, показывающая ее формирование как индивидуально ориентированного знания. «Пользователь AAC» – достаточно сложный для определения и использования концепт. Из-за отсутствия лучшего понятия, в AAC-литературе этот концепт используется обобщенно для описания человека, который общается, используя различные способы AAC, а также его/ее специальные потребности. Собственно способы коммуникации и специальные коммуникативные потребности являются основным фокусом научной и практической области AAC. В научной, так же как и в методологической литературе, всегда существовал дефицит исследований больших групп со схожими специальными AAC-потребностями. В некоторых источниках, AAC-потребности определяются через клинический диагноз, в других – с помощью специальных методов и оценки функций. В целом же это широкий и удачный подход одновременно. Этот подход открыт к категоризации и пониманию AAC-области и потребностей ее пользователей, а также репрезентирующий обширную область, включающую в себя различные подходы практически всех профессиональных групп, которые активно работают с AAC. Вместе с тем система остается открытой для поиска собственной идентичности, для чего использует практику, основанную на фактических данных. Демонстрируя подход «снизу вверх» и показывая тем самым, что именно работает хорошо для различных групп, детей и взрослых в отдельности, AAC постепенно создает свое собственное пространство. На сегодня наиболее привлекающая к себе внимание тенденция развития AAC направлена на исследования социальных аспектов включения и грамотности, что обостряет вопрос о том, как столь индивидуально-ориентированную сферу методов и технологий связать с общими способами общения. При таком подходе исследования, основанные на очевидных доказательствах и фактах, находят свою связь с общепринятыми знаниями относительно центральных идей области AAC.

Грамотность и AAC

К настоящему времени написано довольно большое число руководств по AAC и грамотности, и это нетрудно заметить на примере сделанного нами обзора литературы. Научных же исследований в этой области гораздо меньше. Можно сказать, что мы живем в период накопления общих данных и не-

систематизированного сравнения этих данных с более ранними исследованиями, ставившими проблему необходимости проведения активных научных изысканий. Когда мы делаем краткий обзор существующих научных работ в авторитетных электронных каталогах, например, в системе ERIC, можем найти только 30 ссылок на проблему связи AAC и грамотности. Все эти работы выполнены на материале отдельных случаев, и одно из этих исследований заслуживает особого интереса (Light & McNaughton 2012). Его авторы идентифицируют две основные проблемы: 1. Как усилить дизайн AAC-сопровождений/технологий с тем, чтобы как можно точнее разглядеть широту коммуникативных потребностей для различных слоев населения. 2. Как обеспечить качественный перевод этих AAC-вмешательств, построенных на фактических данных, применительно к повседневной жизни детей с комплексными коммуникативными потребностями таким образом, что «возможность» может стать «очевидностью». И хотя фокус данной статьи сосредоточен на детях, авторы обсуждают эту проблему как комплексную и имеющую широкие варианты внутри области AAC и самих пользователей, и выдвигают конкретные предложения и идеи. К этим сложностям необходимо добавить, что AAC фокусируется и на потребностях взрослых, и в этой связи подчеркивается важность «учения на протяжении всей жизни» (long life learning), что является частью более сложного вопроса целостности данной исследовательской области. Как один из аспектов, авторы этой статьи упоминают проблему AAC и грамотности.

Учитывая, что область AAC является сложной сферой науки и практики, потребность в целостном подходе, в котором главным фокусом является человек (в терминологии Бонфенбриннера – микроуровень), выдвигается на первый план. Но если посмотреть на эту сферу с другой стороны, мы понимаем, что нам нужны подходы и на мезо – и макроуровнях, поскольку возможность общаться с большим количеством людей и в более широком контексте и ситуаций есть социальный и центральный компонент AAC.

Нам также необходимо помнить потребности, возникающие при различных нарушениях. Если у человека/ребенка есть когнитивные нарушения, проявляющиеся, например, в нарушениях чтения и письма, то такие нарушения создают потребность в AAC, и об этом необходимо помнить при обсуждении вопроса грамотности для данной группы нарушений.

Если рассматривать целевую группу AAC как группу, имеющую потребность в базовом способе коммуникации, то, когда мы начинаем работать с представителем такой группы вместе, в самом начале нам необходимо обратиться к социальному окружению/сети этого человека/ребенка, проанализировать структуру этой сети, а затем, уже во вторую очередь, нас должен заинтересовать контекст общения и, наконец, способ, который мы можем предложить для коммуникации. Это значит, что в самом начале мы должны рассмотреть потребности человека/ребенка на микроуровне.

Как мы построим программу обучения в сотрудничестве с пользователем и семьей и возможными практиками и в каком контексте это будет происходить? – это будет уже вторым делом. Первый ответ на данный вопрос заключается в создании прочных социальных связей, где будет происходить

практическое освоение способа коммуникации и разрабатываться своего рода «контракт» между каждым участником взаимодействия. При этом каждый участник взаимодействия осознает свою роль через партнерские отношения. Нам важно предвидеть, что в будущем для этих социальных связей необходимо будет установить отношения с большим числом экспертов за пределами этой «начальной» социальной сети, нам может понадобиться помочь в виде диагностики и супервизии. Возможно, что в результате это выльется в потребность специального консультирования, выстраивающегося вокруг моделирования компетентности в области грамотности.

Второй ответ на данный вопрос состоит в том, что нам придется разрабатывать контекст, который, если говорить в общем, обычно состоит из четырех подконтекстов:

- Дом
- Школа
- Поликлиника/больница
- Работа

Тут еще есть и пятый подконтекст – среда. О нем часто забывают, смешивая его с домом, аргументируя, что друзья и соседи – это и есть дом. Но это не так, т.к. ни друзья, ни соседи, не могут никому принадлежать. Конечно, существуют различное понимание и требования к различным «средам», но, обобщая, дополним, что дом и соседство – это, прежде всего, места, где мы свободно применяем на практике то, чему учимся и учим других. И в этих средах должны быть установлены рабочие для нашей цели отношения, когда «дежурство/работа» и «свобода» могут быть выражены экспрессивно.

Наконец, в нашей статье мы обращаемся к методологии, которая должна быть применена, когда мы говорим о структуре нашей работы. Планирование здесь является самым важным, оно должно сочетать научное знание, профессиональную практику и эмпатию. Эмпатия обычно рассматривается как что-то само собой разумеющееся, но в отношении двух других компонентов (научное знание и профессиональная практика) такое понимание может стать серьезным препятствием, потому что область AAC нередко становится ареной столкновения интересов и результатов, особенно среди профессионального сообщества. Поэтому взаимное уважение становится необходимым.

Что касается грамотности, то важно помнить, что в основе чтения и письма лежит фонологическое мышление/осознание. В период раннего развития фонология и фонологическая осведомленность развиваются через опыт произношения звуков, их сочетаний и постепенного соединения звуков со знаками, которые, если человек/ ребенок является неговорящим или имеет серьезные проблемы с коммуникацией, даются с трудом.

Восприятие и способность следовать форме буквы может также создавать серьезные проблемы при овладении чтением или освоении знаков. Тем не менее, многие взрослые, неговорящие и имеющие тяжелые проблемы коммуникации, должны учиться читать и писать, используя буквы. Проблемы, связанные с когнитивными способностями, могут быть при этом мно-

жественными: от интеллектуальных дисфункций и нарушений до проблем декодирования или проблем, которые мы называем дислексией.

Важно и интересно также исследовать, какую роль в специальных потребностях чтения и письма играет нейропсихологический феномен, и в качестве примера можно сослаться на аутизм, когда общая проблема варианта коммуникации выходит на первый план.

Известны случаи, когда серьезные ученые и интеллектуалы, несмотря на аутизм, сумели овладеть чтением и письмом, что поднимает и еще один вопрос, о котором хотелось бы сказать: является ли чтение и письмо, владение речью способностями, которые автоматически приравниваются к коммуникативным способностям без каких-либо оговорок?

Заключение

Таким образом, в этой короткой и довольно фрагментарной статье мы постарались в ясной и в то же время широкой форме рассмотреть одну из важных областей AAC – грамотность, и проанализировать, что под этим понимается. Определенного ответа на этот вопрос пока не существует. Уже многое накоплено из того, чтобы мы могли дать друг другу, у нас есть цель, и эта цель является высокоценной: это наши намерения как можно полнее исследовать взаимоотношения AAC и грамотности.

Литература

1. 101 ideas for literacy and AAC <http://talksense.weebly.com/literacy-and-aac.html>
2. Blackstone, S.W. & Hunt Berg, M. Social Networks – A Communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners. Monterey, California; Augmentative Communication Inc.2003.
3. Bronfenbrenn. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge, Mass: Harvard University Press.1979.
4. Light, J. & McNaughton, D. Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities. Assistive Technology 24(2012)1, pp. 34-44
5. Everyone Communicates: Literacy and AAC <http://www.everyonecommunicates.org/resources/literacy.html>
6. AAC Balanced Literacy <http://aac-balancedliteracy.wikispaces.com/>
7. Literacy and AAC https://www.msu.edu/~rbailey/literacy_and_AAC.html
8. (2014). http://en.wikipedia.org/wiki/Semiotic_elements_and_classes_of_signs
9. Lanir, Lesley (2012) <http://www.decodedsience.com/charles-sanders-peirce-symbolic-iconic-and-indexical-signs/2013>
10. Silverman, F.H. Communication for the Speechless Marquette Univ, New York: Prentice Hall.1980.
11. Söderberg, R. Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. Stockholm, Liber, I Ragnhild Söderbergh (Red): Från Joller till läsning och skrivning, 1997, sid 264-277

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ

С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ:

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СТАРОЙ ПРОБЛЕМЕ

Королева И.В.,

РГПУ им. А.И. Герцена,

СПб НИИ уха, горла, носа и речи,

С-Петербург

Методы обучения глухих детей, начавшие формироваться как системы с начала 17 века, традиционно развивались в 2-х направлениях – «устные» и «жестовые» методы.

Цель «устных» (oral) методов – научить ребенка с нарушенным слухом устной речи с помощью зрения, тактильных и кинестетических ощущений, остаточного слуха. При этом устная речь должна стать для глухого ребенка первым языком, который он осваивает. Основоположник «устного» метода S.Heinike основное внимание уделял формированию у ребенка механических артикуляторных навыков, используя при этом чтение, тактильную азбуку, чтение с губ, опору на тактильные и кинестетические ощущения. Дальнейшее развитие устного метода связано с многими зарубежными (J.Vatter, Van Uden и др.) и отечественными сурдопедагогами (Ф.Ф. Рай, Ф.А. Рай, С.А. Зыков и др.), которые придали «устному» методу коммуникативную направленность. Благодаря исследованиям С.А. Зыкова и его коллег в России сложился коммуникативно-деятельностный подход к воспитанию и обучению детей с нарушенным слухом на основе развития у ребенка устной речи с использованием для этих целей предметно-практического обучения (Зыков 1961). Этот метод используется при обучении детей в большинстве коррекционных дошкольных и школьных учреждений для детей с нарушенным слухом России (Андреева 2003; Назарова, Пенин 2007).

К группе устных методов, с точки зрения цели, можно отнести «вербально-нальный», разработанный в 50-60-х гг. 20 века П. Губериным, и метод Э.И. Леонгард. В вербально-нальном методе значительно большее внимание уделяется развитию остаточного слуха для формирования речи у плохоосмысливающего оборудования, включая слуховые аппараты. Метод Э.И. Леонгард, называемый также методом «материнской школы», вобрал в себя отдельные элементы традиционного устного (использование раннего навыка чтения, чтения с губ и слухо- зрительного восприятия речи) и вербально-нального (фонетическая ритмика) методов, но доминирующим компонентом в нем является создание глухому ребенку среды для рече-