

Подробно описаны нарушения чтения у детей с нормальным развитием, с умственной отсталостью, с нарушениями слуха и зрения и пути их преодоления

Необходимое пособие для родителей и специалистов

Безупречно составлена. Вся информация разложена «по полочкам»

Представлены задания и упражнения, которые помогут ребенку преодолеть дислексию

Р. И. Лалаева

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ

И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

КАРО

УДК 376
ББК 74.3
Л20

Научный редактор
канд. пед. наук, доцент *Н. В. Серебрякова*

Лалаева, Раиса Ивановна.

Л20 Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : Учебное пособие / Р. И. Лалаева; науч. ред. Н. В. Серебрякова. — СПб. : КАРО, 2019. — 256 с.: ил. — (Специальная педагогика).

ISBN 978-5-9925-1346-2.

Автор книги — доктор педагогических наук, профессор Раиса Ивановна Лалаева, автор известных научных и учебно-методических трудов, лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования.

В пособии раскрывается процесс овладения чтением у детей с нормальным развитием, описываются симптоматика и механизм специфических нарушений чтения у детей с отклонениями в развитии. Приведены данные о нарушениях чтения у различных категорий детей: у умственно отсталых школьников, у детей с нарушениями слуха и зрения. Основные разделы пособия посвящены диагностике нарушений чтения, а также методам коррекционной работы при устранении различных форм дислексии.

Издание предназначено для студентов педагогических вузов, а также для логопедов общеобразовательных и коррекционных школ. Игровые задания и упражнения, представленные в четвертой главе, могут быть полезны родителям при обучении детей чтению.

**УДК 376
ББК 74.3**

ISBN 978-5-9925-1346-2

© Лалаева Р. И., 1998, 2019
© КАРО, 2019
Все права защищены

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие к изданию 2019 года.....	3
Предисловие.....	4
ГЛАВА I. Нарушения чтения (дислексии)	
у детей с нормальным интеллектом	7
Психология акта чтения.	
Процесс овладения чтением в норме.....	8
Краткий исторический обзор учений о нарушениях чтения.....	20
Современное состояние вопроса о нарушениях чтения.....	26
Классификация дислексий	51
Глава II. Дислексии у умственно отсталых детей.....	83
Психофизиологические особенности умственно отсталого ребенка	84
Особенности речевого развития умственно отсталых детей	89
Характеристика нарушений чтения умственно отсталых детей	98
Глава III. Некоторые данные о дислексиях у детей	
с нарушениями зрения и слуха	115
Нарушения чтения у слепых детей.....	116
О нарушениях чтения у слабослышащих детей	126
Глава IV. Методика логопедической работы	
по коррекции дислексий.....	131
Основные принципы коррекции дислексий	132
Методика коррекции фонематической дислексии.....	139
Методика устранения аграмматической дислексии	201
Методика устранения семантической дислексии.....	219
Методика коррекции оптической дислексии	222
Заключение.....	245
Литература	248



ГЛАВА I

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ (ДИСЛЕКСИИ) У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

- Психология акта чтения.
Процесс овладения чтением в норме
- Краткий исторический обзор учений
о нарушениях чтения
- Современное состояние вопроса
о нарушениях чтения
- Классификация дислексий

ПСИХОЛОГИЯ АКТА ЧТЕНИЯ. ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ В НОРМЕ

Критический анализ проблемы нарушений чтения должен основываться прежде всего на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения детьми навыка чтения. Что же представляет собой процесс чтения в норме? Чтение — сложный психофизиологический процесс. В акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

Чтение как один из видов письменной речи является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее.

В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется с помощью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь, считает Б. Г. Ананьев, «является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием».

Письменная речь — это зрительная форма существования устной речи. В письменной речи моделируется — обозначается определенными графическими значками — звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв. Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны — техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Понимание «осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» (Д. Б. Эльконин). Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время на процесс зрительного восприятия оказывает влияние смысловое содержание ранее прочитанного.

В процессе чтения взрослого человека осознается лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции,

которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматически. Однако эти автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте операции являются сложными и многосторонними.

Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется уже при анализе движений глаз читающего. Движение глаз опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации (остановки) к другой. В процессе чтения происходит движение не только вперед (вправо), но и назад. Возвращение к ранее воспринятому, движение назад, носит название *регрессии*.

Восприятие слов читаемого, т. е. сам процесс чтения, происходит в момент фиксации, остановки глаз на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью фиксаций глаз. В процессе чтения время остановок в 12–20 раз длительнее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условий чтения, при усложнении текста количество и длительность фиксаций тоже изменяются, тогда как время движения глаз от одной остановки до другой остается неизменным. Количество остановок на строке бывает различным, оно не зависит от количества слов или букв в строке, так как фиксации глаз могут быть как между словами, так и на середине слова. Количество остановок меняется в зависимости от ряда условий: от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д.

Регрессии, т. е. возвращения назад с целью уточнения ранее воспринятого слова, у опытных чтецов являются относительно редкими. Количество и длительность регрессий меняются в зависимости от степени трудности читаемого текста, его важности, от установки читающего. Так, например, при чтении сложного научного текста количество регрессий будет значительно больше, чем в процессе чтения доступного художественного текста.

В процессе чтения опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов. Но это не значит, что он игнорирует буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву. Опытный чтец не читает каждую букву слова, а узнает его целиком. В процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под ней.

Кроме того, при узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части текста. Таким образом, смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Особенно большое влияние на узнавание слова оказывает последняя фраза. Безусловно, при чтении начального слова предложения, текста или малознакомых слов, а также при восприятии непривычной грамматической конструкции роль смысловой догадки в значительной степени уменьшается. Чтение в этом случае опирается на непосредственное зрительное восприятие слов. Таким образом, роль смысловой догадки при чтении определяется как местом слова в предложении, так и особенностями лексики и грамматической структуры читаемого текста.

Наряду с положительным значением использование смысловой догадки часто приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове, т. е. наблюдается субъективное привнесение смысла в процессе чтения. Это происходит в том случае, когда смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием читаемого.

Чтение взрослого человека — это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое.

«В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития» (Т. Г. Егоров). Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т. Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

- овладение звуко-буквенными обозначениями;
- слоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

СТУПЕНЬ ОВЛАДЕНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННЫМИ ОБОЗНАЧЕНИЯМИ

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слово на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. «Однако восприятие и различение букв есть лишь внешняя сторона про-

цесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка» (Д. Б. Эльконин). Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена прежде всего в определенных случаях.

1. Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т. е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикулярно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотношение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

2. Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значимыми для данного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.).

Значимыми являются смысловоразличительные признаки звука, которые служат для передачи значения слов, т. е. при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: *коза* и *коса*, твердость и мягкость: *был* и *бил*). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно

последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. Например, звук [с] звучит по-разному в словах *сад, усы, косынка, солнце*. Но во всех этих случаях основные признаки звука сохраняются. Звук [с] остается звуком глухим, неносовым, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки звука, имеющие смысловоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлечься от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотношении буквы с фонемой. В том случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер.

3. Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта: I I C с* (Б. Г. Ананьев). Вследствие этого в русском алфавите очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

а) буквы, состоящие из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н — П — И, Ь — Р и др.);

* Палочки и полукруги для заглавных и прописных печатных букв.

б) буквы, отличающиеся друг от друга каким-либо элементом (Ь — Ы, З — В, Р — В и др.).

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов (Б. Г. Ананьев и др.). Это объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо прежде всего осуществить оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии у ребенка пространственных представлений.

Процесс усвоения оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);

б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);

в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);

г) пространственных представлений;

д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок воспринимает сначала первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем — вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает не целое слово или слог сразу, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. А. Я. Трошин назвал эту ступень «подслововым чтением».

Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. После зрительного узнавания букв слога ребенок прочитывает этот слог слитно и целиком. Отсюда основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является слияние звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т. е. произнести слог так, как он звучит в устной речи. «Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» (Т. Г. Егоров). Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т. е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется прежде всего характером читаемых слогов. Простые слоги (*ма, ра*) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (*ста, кра*).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда осознается сразу, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а только предыдущей его частью.

СТУПЕНЬ СЛОГОВОГО ЧТЕНИЯ

На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляются без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный — в три с половиной раза медленнее, чем на последующих ступенях, во 2 классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим

его частям, т. е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь потом осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются при чтении длинные и сложные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно узнается, осмысливается не сразу. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и сложных по структуре слов, затруднения в установлении грамматических связей между словами в предложении.

СТУПЕНЬ СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕЛОСТНЫХ ПРИЕМОВ ВОСПРИЯТИЯ

Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зритель-

ного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста.

Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении.

Темп чтения возрастает.

СТУПЕНЬ СИНТЕТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ

Эта ступень характеризуется целостными приемами чтения — словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача — осмысление читаемого. Процессы осмысления содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием.

Темп чтения довольно быстрый. Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют

в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР УЧЕНИЙ О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ

Представление о симптоматике, сущности и механизмах нарушений чтения складывалось постепенно. Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много других работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма.

В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи. В литературе конца XIX и начала XX в. распространенным было мнение, что нарушение чтения является симптомом общего слабоумия и наблюдается только у умственно отсталых детей. Такие наблюдения были сделаны Ф. Бахманом и Б. Энглером.

Однако еще в 1896 г. В. Морган описал случай нарушения чтения у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Мальчик обучался в обычной школе с семи лет, хорошо справлялся с математикой, но умел читать лишь несколько односложных слов. Морган определил это расстройство как не-

способность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать.

Вслед за В. Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью. Английские врачи-окулисты Д. Керр и В. Морган опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения и письма у детей. Они являются, в сущности, родоначальниками в области теории нарушений чтения.

Несколько позже, в 1900 и 1907 гг., Д. Гиншельвуд, окулист из Глазго, описал еще несколько случаев нарушений чтения у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что эти нарушения не всегда сопровождают умственную отсталость. Д. Гиншельвуд впервые назвал затруднения при освоении чтения термином «алексия», обозначив им как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения.

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Согласно одной, нарушения чтения — это симптом умственной отсталости; сторонники другой считали, что патология чтения — изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Как показывают описанные случаи, нарушения встречаются как у умственно отсталых детей, так и при нормальном интеллекте и даже у умственно одаренных детей. Последняя точка зрения была более прогрессивной, так как позволяла исследовать природу механизмов нарушений чтения, не ставя их в зависимость от общей диффузной недостаточности интеллекта.

Авторы, отстаивавшие изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения, по-разному рассматривали природу этого расстройства. Наиболее распространенным считалось утверждение, что в основе патологии чтения лежит неполноценность зрительного восприятия. На основании этих взглядов механизмом дислексии считалось нарушение зрительных обра-

зов слов и отдельных букв. В связи с этим дефекты чтения и письма стали называть «врожденной словесной слепотой».

Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Рандшбург. Варбург подробно описал одаренного мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Рандшбург провел тщательное тахистоскопическое (*тахистоскоп* — прибор, позволяющий предъявлять зрительное изображение на очень короткое время: кратковременная экспозиция) экспериментальное исследование зрительного восприятия букв детьми с нарушениями чтения.

В результате ученый пришел к выводу о трудностях узнавания формы слова при врожденной «словесной слепоте». Он исследовал поле зрительного восприятия и длительность экспозиции, в течение которой слово или буква узнавались. Выяснилось, что у детей с нарушениями чтения сужено поле восприятия и замедлен процесс зрительного узнавания букв и слов. Систематические упражнения в течение многих месяцев позволили сократить время зрительного узнавания букв и слов. Но поле зрительного восприятия осталось прежним. В результате этих исследований Раншбург сделал вывод, что в основе патологии чтения лежит ограниченное поле зрительного восприятия.

Раншбург впервые стал разделять тяжелые и легкие степени нарушения чтения. Легкие степени нарушений чтения он обозначил термином «легастения», в отличие от тяжелых случаев патологии чтения, которые назвал алексией.

Позднее легкие степени нарушений чтения получили название дислексии. В дальнейшем происходит и дифференциация понятий «дислексия» и «дисграфия», «алексия» и «аграфия».

Постепенно понимание природы нарушений чтения менялось. Некоторые авторы стали рассматривать различные формы нарушений чтения, отличающиеся по своим механизмам и проявлениям. Расстройство чтения уже не определялось как однородное оптическое нарушение.

Так, Е. Иллинг выделял ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения:

- 1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- 2) соотнесение звука с буквой;
- 3) синтез букв в слово;
- 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- 5) определение ударения, мелодии слова, изменяющихся гласных слова;
- 6) понимание прочитанного.

Е. Иллинг считал главным в картине алексии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы.

Большой интерес для своего времени представляло исследование О. Ортона, который в 1937 г. опубликовал работу, посвященную расстройствам чтения, письма и речи у детей. Ортон отмечал, что у детей нарушения чтения довольно распространены. Он указывал и на то, что не следует путать затруднения в чтении у детей при обучении грамоте с нарушениями чтения у взрослых при различных повреждениях мозга. Ортон подчеркивал, что в основе нарушения чтения у детей лежит неспособность составить из букв слова. Он назвал эти затруднения алексией развития. Термин «алексия развития», или «эволюционная дислексия», больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушения чтения у детей с задержкой развития некоторых психических функций. Ортон сделал вывод, что алексия развития у детей вызывается не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Нарушения чтения чаще всего наблюдались у детей с моторными недостатками, у левшей и у тех детей, у которых поздно осуществляется выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Из ранних публикаций отечественных авторов следует оставаться на работах клиницистов-невропатологов Р. А. Ткачева и С. С. Мнухина.

Анализируя наблюдения над детьми с врожденными нарушениями чтения, Р. А. Ткачев сделал вывод, что в основе алексии лежат мнестические нарушения, т. е. нарушения памяти. Ребенок с алексией плохо запоминает буквы, слоги, не может соотнести буквы с определенными звуками. Особенно нарушено воспроизведение начала слова. Если последние слоги слова ребенок удерживает в памяти, то первые слоги он забывает, искажает, заменяет. Ткачев объясняет проявление алексии слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. При этом интеллект является сохранным. Это нарушение, по мнению Ткачева, вызывается влиянием наследственных факторов.

В работе С. С. Мнухина «О врожденной алексии и аграфии» говорится о том, что нарушения чтения встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексии встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей. Исходя из собственных наблюдений и наблюдений других авторов, Мнухин делает вывод о том, что нарушения чтения не являются изолированным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений.

Так, все наблюдаемые дети не могли перечислить месяцы, дни недели, буквы алфавита по порядку, хотя все эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили данный ряд полностью. Ошибки отмечались и после многократного повторения этих рядов. Дети не могли также справиться с заданием воспроизвести штриховку в определенном ритме:

| | | - | | | | | - | | | | - | | -

Заучивание стихотворения для наблюдаемых детей оказалось гораздо более трудным процессом, чем для нормальных детей.

Воспроизведение же рассказа, не требовавшее передачи событий точно по порядку, проходило без затруднений, т. е. так же, как и у нормальных детей.

Автор указывает, что при алексиях в процессе чтения отмечаются следующие нарушения:

- неспособность сосчитать количество букв в слове;
- неумение составить слово из букв данного слова, написанных в беспорядке;
- неумение прочитать даже короткое и хорошо знакомое слово, в котором пропущены или переставлены буквы (*n. pro, цалля*).

В результате анализа наблюдений Мнухин сделал вывод, что при врожденной алексии отмечается целый ряд и других расстройств, которые не являются случайными, а возникают на общей с нарушениями чтения и письма психопатологической основе. Такой общей психопатологической основой, по мнению автора, является нарушение функции структурообразования. Алексия и аграфия — более сложные проявления этого нарушения, а более элементарные проявления — это расстройства «рядоговорения», механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по порядку дней недели, месяцев в году и т. д.).

Мнухин считал, что в подавляющем большинстве описанных им случаев алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности, алкоголизм, психопатии и эпилепсия родителей, тяжелые роды, родовые травмы. Описаны и семейные случаи этого нарушения.

В 30-х гг. XX в. вопросы нарушения чтения привлекли внимание психологов, педагогов, дефектологов. В этот период подчеркивалась определенная зависимость между нарушениями чтения, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха — с другой (Ф. А. Рау, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина).

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ

ТЕРМИНОЛОГИЯ, ОПРЕДЕЛЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ

В современной специальной литературе для обозначения нарушений чтения используются следующие термины: *алексии* — для обозначения полного отсутствия чтения; *дислексия*, *дислексия развития* или *эволюционная дислексия* — для обозначения частичного расстройств процесса овладения чтением, в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например при афазиях, в результате тех или иных поражений коры головного мозга.

Существуют разные определения понятия «дислексия». Например, М. Е. Хватцев определяет дислексию как *частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропускам букв, слогов, заменам, перестановкам, пропускам предлогов, союзов, замещениям слов, пропускам строчек)*.

Специальная группа исследователей дислексии развития Всемирной федерации неврологии, представляющая комплекс международных исследований в неврологии, педиатрии, психологии и педагогике, дает следующее определение дислексии: *специфическая дислексия развития — это нарушение, представляющее собой трудность овладения чтением, несмотря на нормальное обучение, нормальный интеллект и хорошие социально-культурные условия*.

Однако данные определения не позволяют отграничить дислексию от иных нарушений чтения: от ошибок, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нару-

шений чтения у детей педагогически запущенных, с нарушениями поведения и т. д. В определении дислексии необходимо указывать на основные характеристики ошибок чтения при дислексиях, которые позволили бы отличить их от иных нарушений чтения.

Первой особенностью дислексических ошибок является их типичность, *повторяющийся характер*. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т. д. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т. д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер.

Второй особенностью ошибок чтения при дислексиях является их *стойкий характер*. Многие нормальные дети, которые начинают учиться читать, делают ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей же, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время — месяцы и даже годы.

Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру. Определение дислексии, однако, должно включать указание не только на проявления нарушений чтения и специфический характер этих проявлений, но и на те затруднения, которые обуславливают дислексические нарушения.

Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Как указывалось, ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей педагогически запущенных, ленивых и т. д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. У таких детей неудачи наблюдаются не только в обучении чтению и письму, но и по другим школьным предметам. В таких случаях о дислексиях речь не идет, так как ошибки чтения не являются типичными и стойкими, они не являются следствием несформированности психи-

ческих функций, осуществляющих процесс чтения. При дислексиях же нарушения чтения часто носят избирательный характер и представляют собой явное несоответствие с успехами по другим предметам. С другой стороны, наличие одних только трудностей в овладении чтением без выраженных ошибок чтения еще не дает основания говорить о данном нарушении.

Дислексия у нормальных детей часто представляет собой следствие различных трудностей. Каждая из них, существующая изолированно, может быть компенсирована, при сочетании же трудностей возможность компенсации уменьшается. Так, например, у нормальных детей могут быть негрубые фонематические нарушения (нарушения фонематического анализа) без очевидной дислексии. Эти дети, несмотря на несформированность фонематической системы, компенсируют трудности в обучении чтению благодаря хорошему интеллекту и достаточно развитым пространственным представлениям.

Целесообразно определять дислексию следующим образом: *дислексия — это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.*

По данным различных авторов, распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. В европейских странах насчитывается до 10% детей с дислексиями: по данным З. Матейчека — 2–4%, по данным Б. Хальгрена — до 10%, по данным А. Н. Корнева — 4,8%. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, в речевых школах количество детей с дислексиями достигает 22%.

Среди японских детей, по сведениям К. Макиты, обнаруживается очень небольшое количество дислексии, всего 0,98%. Известно, что в Японии используются разные виды письменности