

Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) [Текст] / Р.Е. Левина // М.: Издательство министерства просвещения РСФСР. – 1951.- 121 с.

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ (АЛАЛИКОВ)

Р.Е.Левина

Автор книги «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)» Р.Е. Левина располагала богатым материалом работы Логопедического стационара при НИИД, которым она руководила в течение многих лет. Пристальное изучение этой категории детей с нарушениями речи дало ей возможность установить такие три преобладающие формы нарушений у алаликов: а) слухового (фонематического) восприятия, б) зрительного (предметного) восприятия и в) психической активности. Описание каждой из этих форм нарушений сопровождается иллюстрациями, дающими представление о ходе восстановления речи алаликов на отдельных этапах работы с ними.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Настоящая книга является попыткой подойти к раскрытию сложного педагогического содержания логопедической работы с детьми, страдающими глубокими недостатками речи. В нашем исследовании нарушения речи у детей рассматриваются с учётом сложной взаимосвязи, существующей между речевой деятельностью ребёнка и его развивающейся психикой.

Цель книги - помочь разработке дифференцированного педагогического подхода к алаликам. Автор будет удовлетворён, если хотя бы частично цель его окажется достигнутой. Ещё большее удовлетворение, однако, доставило бы ему сознание, что некоторые мысли, изложенные в книге, окажутся полезными при разработке вопросов предупреждения тяжёлых форм развития речи.

Неговорящие дети и их изучение.

Неговорящие дети - условное обозначение, под которым подразумеваются дети с неразвившейся речью при наличии нормального слуха. Иначе говоря, под неговорящими детьми имеются в виду дети, страдающие алалией (алалия— отсутствие речи) или слухонемотой. Из-за отсутствия членораздельной речи такие дети не могут обучаться в школе.

Забота Советского правительства о детях, страдающих недостатками речи, нашла свое" яркое выражение в распоряжении Совета Министров СССР от 15 августа 1948 г. Это распоряжение предусматривает организацию логопедических занятий для нуждающихся в них учащихся средней школы. Но оно обязывает нас также разработать пути и методы, которые позволили бы детям, остающимся вне школы из-за отсутствия речи, включиться в общую систему школьного обучения.

Опыт советской логопедии показал, что умело организованное специальное логопедическое воздействие приводит в этих случаях к большим результатам. Неговорящие дети, овладев речью, поступают в школу и успешно обучаются там наравне со своими сверстниками.

Овладение речью вместе с сопутствующей ему перестройкой поведения и социальной направленности создаёт необходимые условия для всестороннего развития психики ранее не говорившего ребёнка.

Работа с неговорящими детьми в такой же мере эффективна, как и сложна. Она требует от логопеда, проводящего эту работу, упорных усилий, вдумчивого подхода и умения разобраться в сложной и разнообразной природе детской немоты.

Неговорящий ребёнок проделывает под воздействием логопеда путь от полной или почти полной немоты до нормального овладения устной и письменной речью. Различные этапы этого сложного пути отмечаются самыми разнообразными проявлениями глубокой речевой неполноценности. К ним следует отнести крайнюю бедность запаса слов и понятий, недостаточность артикуляционного опыта, нечёткость звукового восприятия, аграмматизм, дисграфические и дислексические явления, уклонения от нормального темпа и ритма речи.

Какую бы сторону речевой деятельности мы ни рассматривали, овладение ею неговорящими детьми связано с теми или иными трудностями и требует применения специальных методов и приёмов работы. Сложность обучения неговорящих детей состоит также и в том, что очень часто внешне сходные отклонения от нормального речевого развития имеют неодинаковую природу. Естественно поэтому, что и преодоление их достигается различными путями.

Неговорящие дети представляют собой разнородную в педагогическом отношении группу. Она требует изучения и дифференциации в направлении,

которое было бы продуктивным для педагогической работы.

В настоящей книге сделана попытка подойти к разрешению этой задачи при помощи раскрытия психологического содержания нарушений, которые наблюдаются у детей, лишённых речи. Особенностью данной работы является то, что представленный в ней опыт психологического изучения неговорящих детей накоплен в процессе педагогического воздействия. Результатом этого воздействия, направленного на активную перестройку исходного состояния изучаемых детей, было овладение ими полной нормальной речью и достаточное для обучения в школе общее развитие.

Наблюдения, которыми мы располагаем, касаются детей, изученных нами в логопедическом стационаре Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук РСФСР (до 1950 г. это учреждение носило название «Клиника речевых расстройств»). Речь у этих детей либо совсем отсутствовала, либо оставалась к началу их изучения (8—12 лет) в зачаточном состоянии. Дети, которых мы изучали, обладали **нормальным слухом** и по своим интеллектуальным данным могли быть подготовлены к обучению в массовой или вспомогательной школе. Случай утраты уже сформировавшейся речи (афазии) в данную работу нами не включены.

В общей сложности мы наблюдали свыше 100 случаев. Из них для подробного описания мы выбрали 6 детей, обладающих типичными чертами, повторяющимися в том или ином виде у всех остальных. Изученные дети наблюдались нами на протяжении всего времени логопедической работы с ними—от полного или почти полного отсутствия речи вплоть до достижения ими уровня, позволяющего включиться в обычное школьное обучение (в массовой или вспомогательной школе).

Преодоление речевой недостаточности у изученных детей достигалось по преимуществу средствами логопедического воздействия. Вместе с тем всестороннее медицинское изучение и врачебное воздействие были полностью обеспечены. Таким образом, дети подвергались комплексному воздействию. В нашем описании мы касаемся только педагогической его стороны.

Практические результаты работы с неговорящими детьми в руководимом нами логопедическом стационаре НИИД состояли в том, что дети овладевали речью и достигали достаточного для школьника уровня психического развития, а

<http://childrens-needs.com/>

также усваивали знания в объёме того класса, в который предстояло им поступить из клиники.

Главным источником тех обобщений, которые изложены в данной работе, служили наблюдения за изменениями, происходящими в детях в связи со специальным их обучением, и анализ педагогического подхода, которым в каждом изученном случае был обусловлен педагогический эффект.

Остановимся на описании условий, в которых находились изученные нами дети.

Логопедический стационар НИИД - это детское учреждение, в которое принимаются дети от 8 до 12 лет с тяжёлыми расстройствами речи, препятствующими их обучению в школе. Пребывание детей в стационаре носит временный характер. По мере выправления недостатков речи, воспитанники стационара возвращаются в школу и продолжают там своё обучение.

В период собирания материала, изложенного в данной книге, в стационаре находилось несколько групп, численностью по 6—7 детей каждая. В этих группах проводились классные занятия, которые имели своим содержанием развитие речи—устной и письменной. Кроме того, классные занятия обеспечивали прохождение программного материала в соответствии с тем, в какую школу и какой класс предстояло подготовить ребёнка. Обучение происходило в обстановке классной работы, но вместе с тем оно было строго индивидуализировано так, как этого требовали особенности каждого воспитанника. На уроках чередовались элементы фронтальной и индивидуальной работы, которые применялись с учётом возможностей детей. На индивидуальную работу по развитию произношения отводились особые часы.

Во внеклассное время проводилась работа по закреплению пройденного на уроках учебного и собственно речевого материала.

Кроме того, для детей были организованы занятия по ритмике, рисованию, лепке, ручному труду. Наряду с этим дети имели возможность участвовать в кружках: технического моделирования, драматическом и других. Активно работала пионерская организация.

Работа с детьми стационара (классная и внеклассная) была подчинена задаче воспитания учащегося с коммунистической идеей направленностью. Воспитанники стационара осознавали, что находятся в нём в результате чуткой

заботы нашего правительства и партии обо всех советских детях. В детях развивали волевые качества, необходимые для скорейшего преодоления их недостатка. Огромное значение в этой работе имела правильная организация детского коллектива. Дружная продуктивная работа группы и всего коллектива клиники, показ и обсуждение достижений детей на детских собраниях, атмосфера общей заинтересованности в успехах каждого отдельного ребёнка, дружеское участие при неудачах играли большую роль.

Реализация задач коммунистического воспитания ребёнка с глубоким нарушением речи достигалась педагогическим процессом, использующим общие принципы советской педагогики. Однако тяжёлое нарушение речевого развития этих детей определяло значительное своеобразие учебно-воспитательной работы, которое будет отражено в последующем изложении.

В первый период пребывания ребёнка в стационаре учебная работа проводилась одновременно с выявлением особенностей речи. Обследовались состояние артикуляционного аппарата, произношения, активный и пассивный словарь и грамматический строй речи.

Попутно выяснялся уровень знаний ребёнка по чтению, письму, счёту, запас сведений об окружающем, велись наблюдения над поведением в коллективе, выявлялись особенности взаимоотношений с детским коллективом, связанные с неполнценным речевым общением.

Специальным исследованием устанавливалось состояние анализаторов в зрительной, слуховой, тактильной сфере, умение ориентироваться во времени и пространстве и т. п. Исследовалась интеллектуальная деятельность, память, внимание, волевая сфера.

Медицинское исследование обеспечивало данные о физическом развитии, состоянии нервной системы, органов слуха и зрения.

Предварительные результаты ознакомления с ребёнком подвергались обсуждению через две-три недели после его поступления в клинику. Подводились итоги материалам, накопленным за истекший период учителями-логопедами, воспитателями, руководителями кружков, данным психологического и медицинского исследования.

В результате обсуждения возникала предварительная трактовка каждого случая, которая позволяла наметить направление последующей работы с

ребёнком.

Вся дальнейшая учебно-воспитательная работа, а также результаты психологического изучения подвергались систематическому обсуждению на протяжении всего периода пребывания ребёнка в стационаре.

Подходя к психологическому изучению ребёнка, лишённого речи, мы имели в виду выяснение природы расстройства и конкретного его выражения, а также пути и средства обучения и воспитания, применяемые с наибольшей целесообразностью в каждом случае.

Не ограничиваясь фактами лабораторного эксперимента, мы стремились обосновать свои выводы всей совокупностью проявлений, которые при этом обнаруживает ребёнок во всей их жизненной полноте.

При накоплении психологических фактов подвергался рассмотрению весь педагогический процесс в целом. Обычно он обнаруживал имеющиеся у ребёнка черты недостаточности и степень устойчивости этих недостатков. То обстоятельство, что одни недостатки устраивались легче, другие труднее, а также анализ приёмов, при помощи которых достигался педагогический эффект, позволяли делать существенные выводы о психологической природе нарушений.

Особое внимание обращалось на выявление не только аномальных свойств ребёнка, но и положительных возможностей, на которые мог опереться педагог в своей работе.

Психологические наблюдения, которыми мы располагаем, отражали:

- 1) характерные проявления нарушения на каждом этапе обучения;
- 2) степень эффективности педагогического воздействия, направленного на исправление нарушений;
- 3) наиболее удачные способы преодоления имеющихся нарушений;
- 4) указание на полноценные функции, на которые мог опереться логопед в своей работе.

Таким образом, факты обучения одновременно становились для нас фактами, обогащающими наши представления о сущности нарушения.

Научная сессия Академии наук и Академии медицинских наук СССР по изучению наследия учения И. П. Павлова выдвинула перед советскими учёными

важнейшие задачи разработки материалистических основ психофизиологических механизмов высшей нервной деятельности.

Согласно учению академика П.П.Павлова, речь представляет собой вторую сигнальную систему действительности, которая должна быть рассмотрена в её тесной взаимозависимости с первой сигнальной системой. При изучении патологии речи мы находим в учении И. П. Павлова ценнейшие указания. Учение о единстве организма и среды и о роли корковых анализаторов в „уравновешивании“ с „внешними силами окружающей среды“ помогают нам разобраться в сложных зависимостях, существующих между предпосылками речевой деятельности и её реальным функционированием.

Рассматривая аномальное развитие речи у ребёнка, мы отмечаем огромную роль анализаторных нарушений в генезисе речевой недостаточности. Эти нарушения приводят к разрыву правильного общения с внешней средой, которая создаёт подчас тяжёлые препятствия к возникновению и правильному развитию речи. Восстановление нарушенного равновесия при помощи усиленного использования сохранных анализаторов составляет, поэтому одну из основных задач логопедического воздействия в этих случаях. В свою очередь, овладение речевой деятельностью перестраивает принцип действия нарушенных анализаторных функций.

Обратимся в свете высказанных соображений к фактам, касающимся алалии.

Преобладающее большинство детей (с достаточным пониманием речи) принято относить к разряду **моторных** алаликов. Между тем многочисленные наблюдения показывают, что отсутствие речи у детей, которое принято было обозначать термином „моторная алалия“ (понимает, но не говорит), очень редко было связано с неполноценностью собственно двигательных компонентов речи¹.

Так, во многих случаях в картине детской немоты на первое место выступает отнюдь не моторная недостаточность ребёнка, а нарушение анализаторной деятельности в слуховой и в зрительной сфере, а также ослабленная психическая активность, тормозящая использование анализаторов.

¹ Само понятие двигательного нарушения в речи должно быть пересмотрено в свете учения И. П. Павлова о двигательном анализаторе.

В условиях **формирующейся речи** место и роль различных анализаторов, служащих предпосылками развития речи, приобретают особое значение. Поэтому проблема алалии не может быть разрешена вне рассмотрения препятствующих речевому развитию психических факторов. Как показало исследование, длительное отсутствие речи у ребёнка всегда связано с недостаточностью тех форм деятельности, которые служат необходимым условием правильного «уравновешивания» с внешней средой.

Мы не располагаем материалом, который позволил бы нам дать исчерпывающее перечисление предпосылочных по отношению к речи процессов. Однако с полной несомненностью к ним должны быть в первую очередь отнесены **недостатки анализаторной и мотивационной деятельности** ребёнка. Среди отмеченных нарушений наибольшее место занимают недостатки слухового и зрительного восприятия, в нарушениях мотивационных процессов - различные формы расстройств психической активности.

Таким образом, исследование приводит нас к необходимости связать проблему алалии с анализом ранних форм психики, проявляющихся ещё в доречевом периоде. В условиях формирующейся речи (в отличие от взрослых) место и роль различных сторон психики, служащих предпосылками развития речи, приобретают особое значение. У преобладающего большинства изученных нами неговорящих детей, направленных в стационар с диагнозом **моторная алалия**² (понимает речь, но не говорит), исследованием были вскрыты нарушения тех или иных упомянутых психических процессов при вполне нормальной речедвигательной функции.

Буржуазные авторы механически переносили свои диагностические представления, касающиеся взрослых афазиков, в клинику речевых нарушений у детей.

Недоучёт фактора развития привёл к серьёзнейшим ошибкам некоторых специалистов и у нас, в частности при рассмотрении сенсорной алалии (отсутствие понимания речи). В первую очередь здесь нужно указать на

² Естественно, что при рассмотрении моторных алалий не имеются в виду случаи тяжёлого поражения артикуляционного аппарата (как, например, псевдобульбарный паралич, механические дислалии).

недооценку роли полноценного слуха в формировании ещё не сложившейся речи, т. е. у ребёнка. Взрослый человек сохраняет полную речь даже при условии возникшей у него тугоухости. Совсем иное мы наблюдаем у ребёнка. При неполном слухе активная речь ребёнка развивается с большим запозданием, понимание речи оказывается резко сниженным. Однако такого рода **вторичное** (связанное со сниженным слухом) непонимание речи следует отличать от нарушений понимания речи, вызванных поражением соответствующих участков коры головного мозга. Разумеется, и способы педагогического воздействия в том и другом случае будут существенно различны. Неумение подметить и правильно оценить роль сниженного слуха в картине недоразвитой речи тугоухих детей приводит к тому, что их ошибочно причисляют к категории сенсорных алаликов. Излишне напоминать, что такого рода ошибки наносят непоправимый вред обучению многих тугоухих детей, которых неправильно рассматривают как сенсорных алаликов³. Степень распространённости этой ошибки характеризуют хотя бы следующие факты. Среди множества детей, направленных в логопедический стационар НИИД с диагнозом **сенсорная алалия**, только в одном случае мы установили непонимание речи при полной сохранности слуха. Во всех прочих случаях с жалобами на непонимание речи при достаточном интеллекте дети оказались тугоухими. Мы помещали их в классы для тугоухих детей, и там они успешно обучались по соответствующей педагогической системе.

Касаясь сенсорной алалии, необходимо внести ясность ещё и по другому поводу. В силу упомянутых особенностей развития у детей с относительно сохранной психикой⁴ и нормальным слухом никогда не наблюдается картина полного непонимания речи, подобная той, какая бывает у взрослых афазиков (А. Р. Лурия). Сенсорная недостаточность в акустической сфере фонематического восприятия приобретает у детей иное выражение, при котором обиходное

³ Эти и подобные им ошибки были подвергнуты резкому осуждению со стороны Министерства просвещения.

⁴ В нашем материале не приводятся описания тех неговорящих детей, которые не могут достичь уровня школьного обучения вследствие глубокого снижения развития интеллектуальной сферы; они не стали предметом нашего исследования, как дети, относящиеся к области олигофренопедагогики.

понимание речи оказывается хотя и обеднённым, но возможным. Здесь сказывается положительная сила развивающейся психики, использующей не только сохранные акустические возможности, но и различные внефонематические средства нерасчленённого восприятия речи. Необходимо отметить, однако, что возникновение полноценной активной речи на такой основе оказывается невозможным.

Поэтому, несмотря на наличие некоторого уровня понимания речи, такие дети либо совсем не начинают говорить, либо пользуются нерасчленёнными в звуковом отношении контурами слов, ударными их частицами, интонационными слепками. По чисто формальным признакам (понимает, но не говорит) таких детей относили в разряд моторных алаликов, не входя в анализ того, по каким путям развилось у ребёнка приспособление к общению в условиях частично нарушенной функции слухового восприятия.

Таким образом, мы видим, что вопросы, связанные с изучением неговорящих детей, очень сложны и многообразны. Существующее деление на моторные и сенсорные алалии без учёта фактора развития нужно признать формалистическим и не отвечающим полностью педагогическим задачам в данной области, мало продуктивным для построения педагогического процесса.

Содержанием последующего изложения является описание различных неговорящих детей в процессе педагогической работы с ними. В этом описании отражены лишь те стороны развития ребёнка под влиянием обучения, которые представляют наибольший интерес для понимания психологической природы нарушений, лежащих в основе имеющегося у него речевого недоразвития. Как указывалось, изученные нами случаи представляют большое разнообразие.

Для удобства анализа мы группируем их по признаку преобладающего нарушения, лежащего в основе отсутствия речи у ребёнка.

Эти характерные проявления, отличающие различные формы детской алалии, позволили нам распределить их в нашем изложении следующим образом:

- 1) неговорящие дети с нарушением слухового (фонематического) восприятия;
- 2) неговорящие дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;

3) неговорящие дети с нарушением психической активности. В последующем изложении мы приводим развёрнутое описание типичных примеров каждого из перечисленных нарушений.

Следует подчеркнуть (и это является одним из существенных выводов данного исследования), что в практике логопеда встречаются алалики, у которых нет явного преобладания одного какого-либо из упомянутых нарушений. Нередко, например, приходится иметь дело со сложным сочетанием, переплетением нескольких нарушений, каждое из которых выражено в большей или меньшей степени и взаимно усиливает и осложняет другое. Пример такого осложнённого развития неговорящего ребёнка приводится нами в главе «Индивидуальные особенности в проявлениях неговорящих детей».

Фактический материал, использованный в данной книге, состоит из собственных наблюдений автора, а также из наблюдений (записи, дневники, характеристики) педагогов и воспитателей: О. М. Ремизовой, Р. И. Шуйфер, З. И. Бельской, М. Ф. Авербух, Г. Н. Медиевской, Н. В. Акименко, Е. С. Зеленовой, Р. Н. Выготской, А. А. Савиной, работающих в стационаре под руководством автора. Педагогический коллектив стационара выполняет最难的 задачу воспитания детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, проявляя любовное отношение к делу и педагогическое мастерство. Работа стационара, помимо практических результатов, позволила накопить большой материал, часть которого использована для изложенных в книге обобщений. Кроме того, подготовлены к печати и другие работы, которые отражают накопленный коллективом методический опыт.

Неговорящие дети с нарушением слухового (фонематического) восприятия.

В настоящей главе мы приводим описание двух детей, речь которых к моменту поступления в школу была глубоко недоразвита. Описываемые дети умели пользоваться лишь немногими лепетными обрывками слов, сопровождая их поясняющей жестикуляцией. Дети обладали достаточными возможностями умственного развития, нормальным артикуляционным аппаратом и полным слухом. Вместе с тем, как мы увидим ниже, у обоих детей наблюдалась специфическая невосприимчивость к звукам человеческой речи, при сохранном слухе на все прочие звуковые впечатления. Этот недостаток выражался в пониженной способности вычленять звучание фонем из окружающей речи,

неумении различить фонемы (д—т, б—п). Нарушение чёткой дифференциации звуков речи проявлялось у этих детей в неумении произвести анализ слова на составляющие его фонемы (выделить в слове тот или иной звук и т. д.).

Отсутствие речи у этих и подобных им детей с нарушением слухового (фонематического восприятия) обусловлено нечётким восприятием звукового состава слова. Доступ окружающей речи возможен для них, по преимуществу, через посредство улавливания общих, недифференцированных контурных слепков восприятия, ударных частей слова, интонации речи. Звучание собственной речи таких детей полностью соответствует их недифференциированному восприятию.

Понимание речи у детей, страдающих нарушением слухового восприятия, оказывается лишённым чёткости, они путают слова, отличающиеся лишь одной-двумя фонемами, слова со сходным звучанием и однородной ударностью, совсем не понимают речи, произнесённой в слегка убыстрённом темпе, плохо воспринимают чтение вслух. Лишь в пределах привычного, обиходного общения, при условии чёткой, размеренной речи у окружающих, понимание речи этими детьми возможно.

Нарушение дифференциированного восприятия речевых звуков особенно тяжело отражается у них на усвоении письма. Глобальные, нерасчленённые звучания, которые помогают в устном общении (хотя бы лепетными, контурными словами), при переходе к грамоте перестают быть полезными для ребёнка. Овладение грамотой требует чёткого вычленения каждой отдельной фонемы из окружающей речи, умения точно проанализировать звуковой состав слова, т. е. как раз именно тех процессов, которые являются у детей с неполноценным слуховым восприятием нарушенными. Усвоение письма поэтому является для них крайне затруднённым. Они долго не овладевают грамотой, а после того как начатки грамоты ими с трудом преодолены, письмо таких детей остаётся неполноценным, изобилующим специфическими (дисграфическими) ошибками. Происхождение этих затруднений связано в этих случаях с пониженной способностью различать звуки речи и улавливать фонематические отношения между ними. Вместе с тем следует отметить (и это обстоятельство имеет большое значение для логопедов), что усвоение грамоты является для них лучшим залогом овладения устной речью. Процесс усвоения грамоты и связанная с ним работа по воспитанию фонематического восприятия являются важнейшим

<http://childrens-needs.com/>

источником преодоления тех затруднений, которые имеются здесь в развитии произношения и всей устной речи, а также понимания речи.

Наряду с отмеченными чертами (отсутствием членораздельной речи, сниженным пониманием, глубокими расстройствами письма) у описываемой здесь группы детей наблюдается ещё ряд уклонений, обнаруживающихся в обучении, а именно, недостаточно развитые значения слов, аграмматизм, амнестические явления, парофазии и т. д. Эти черты, разумеется, тоже связаны с нечёткостью звукового восприятия. Нечёткое восприятие фонем, неточная дифференциация на слух флексивных частей слова и тому подобное затрудняют усвоение значений слов, грамматического строя языка. Амнестические явления, т. е. забывание уже известного слова, также носят у этих детей характер звуковой лабильности слова. Они объясняются нечёткостью и нестойкостью звучащего образа слова.

Педагогическая работа с такого рода неговорящими детьми, как мы увидим ниже, восполняет недостатки слухового восприятия и выправляет все перечисленные уклонения речевого развития.

Переходим к описанию детей.

Толя Г., 9 лет 9 мес. Поступил в Логопедический стационар при Научно-исследовательском институте дефектологии в 1944 году с жалобами на отсутствие речи. Выбыл в 1946 г.

При поступлении мальчика мать рассказала, что речь у него развивалась медленно. В 2 года произносил лишь отдельные слоги, до 5 лет употреблял „свои“ слова: сахар - ха, пойду гулять - погу, ложусь спать - лопа.

Понимание речи возникло только с 2 лет. Восьми лет поступил в школу, но отставал в занятиях из-за плохой речи.

Медицинским обследованием в клинике установлено, что физическое его развитие соответствовало возрасту. По заключению отоларинголога и окулиста, со стороны органов слуха и зрения отклонений нет. При исследовании нервной системы отклонение uvulae влево и рефлекс Бабинского слева.

Педагогические наблюдения в первый период пребывания в клинике.

Толя очень неохотно остался в клинике. Ухватился за мать и не отпускал её. После ухода матери долго плакал.

Сопротивлялся попыткам педагога вступить с ним в контакт. Под влиянием

ласкового отношения стал доверчивее, успокоился, но продолжал всё время вспоминать мать и рассказывать жестами и обрывками слов о своей жизни дома.

В классные занятия включался с трудом. С детьми вначале не общался. Был суеверен, вспыльчив, часто отказывался участвовать в работе класса, отбрасывал от себя книги, тетради.

Бывали случаи, когда в ответ на предложение педагога мальчик резко негативировал, раздражался, явно опасаясь возможной неудачи. Однако после мягких, настойчивых требований педагога успокаивался и принимался выполнять задание.

В свободные часы стремился уединиться, подолгу сидел над букварём, пытаясь что-нибудь прочесть. Убедившись в безуспешности своих попыток, начинал плакать, иногда бывал агрессивен, с отчаянием кричал: Ну, и пу!, ну, и пу! (Ну, и пусть!)

Малейшая неудача, обида, замечание педагога вызывали слёзы. Но постепенно, по мере того как Толя убеждался в своих успехах, подобное поведение сглаживалось.

Результаты предварительного исследования речи.

Самостоятельная речь была сильно недоразвита. Вместо слов мальчик произносил один какой-либо звук или слог, чаще всего первый, иногда нерасчленённый контур слова.

Вот примеры звуков, произносимых Толей при рассматривании картинок в начале обучения:

яблоко	- я	зеркало	-зе
дедушка	-де	звезда	-да
ружьё	-зе	воробей	-бе
каша	-к а	идёт	-и
стул	-ту	сидит	-си
собака	-ба		

Приведём примеры, взятые из свободных высказываний Толи

Ме да чи - мне задали читать.

Охо иде ба си до - охотник идёт, бабка сидит дома.

Я бу пи - я буду писать.

Коси гре ста - косили и сгребали стога.

Речь в условиях повторения (отражённая речь) имела более оформленное звучание.

Например:

голова	-гола	курица	- курита
книга	- нига	цепь	- теп
стул	- тул	сани	- тани
бабочка	- бабака	собака	- шобака
кавалерия	- каляре	верёвка	- рирёвка
колесо	-кашо	палец	- парет
петух	- петух	гвоздь	- води
ножницы	- носиты	барабан	- бабан
обман	- однам, одман	нос	- нот
белка	- берка	хомут	- комут
марка	- малька	горшок	- хоршох

Но достигнуть правильного произношения не удавалось ни при каком числе повторений.

Наибольшее число ошибок падало на смешение звуков, опускание слоговых элементов слова (если число их превышало три), перестановки.

При исследовании артикуляционного аппарата никаких отклонений от нормы не было обнаружено. Строение его было правильное, движения - свободные.

В произношении звуков отмечались следующие недочёты: отсутствие шипящих звуков, аффрикатов, р - одноударное, неправильные смягчения, х заменяет к, нечётко произносит некоторые гласные звуки (о как _у и т. п.). Озвончение имеется, но не стойкое, в трудных сочетаниях утрачивается

правильное произношение звонких, например, б в сочетании с р произносит пр (превно вместо бревно и т. п.).

При повторении звукосочетаний, содержащих близкие по звучанию фонемы, путает и те звуки, которые умеет произносить правильно. Например, вместо жа - за повторяет за-за, вместо ба - па- папа, вместо та – да - тата, вместо га-ка – га-га и т. д.

Понимание обиходной речи достаточное. Выполняет любое поручение, предложенное в речевой форме, понимает текст рассказов для первого класса. Наряду с этим можно было отметить, что Толя часто не сразу вычленяет то или иное слово из услышанной фразы; он путает услышанное слово с другим, близким по звучанию, и не сразу понимает его. Например, на слова педагога *такая боль была* - Толя смотрит на пол с явным непониманием. И лишь после трёхкратного повторения Толя осмыслил сказанную ему фразу. В другой раз Толя не понял слов через *Ружейный переулок*. Он несколько раз переспрашивал: „Что резать?“ Встретившееся в контексте слово *кров* понял как *коров*, долго не мог уловить разницу в словах *ест сено* и *есть сено* и т. п.

Толя плохо определял, правильно ли произносят слова другие дети, он не мог решить, как нужно правильно сказать: скатан или стакан, полоток или потолок. Толя совсем не понимал речи, произнесенной в быстром темпе. Часто обнаруживал ограниченность или даже полное непонимание многих обиходных значений. Например, слово собирает понимал только в значении „собирать посуду“, не понял, что значит собрать детей, не понял даже выражения собирать грибы. Услышав выражение дорогая бабушка, воскликну!: Ра може лю ба? Не жиха да! (Разве можно людей продавать? Не слыхал даже!)

Чтение и письмо.

Обучение грамоте в массовой школе в течение года, предшествовавшего поступлению в клинику, дало самые незначительные результаты. При поступлении в клинику Толя знал буквы, слов не прочитывал; он мог только копировать слова, перенося из книги букву за буквой в любом порядке; нередко он писал 2—3 буквы от одного слова и к ним приписывал часть другого.

При списывании с букваря наблюдалось полное искажение слов, например:

осту му осы - осы у рамы;

Папа - Рома и мама.

Звукобуквенный анализ был резко затруднён. Толя не мог вычленить первого звука в слове, подсчитать, сколько букв в простейшем двусложном слове, и т. д.

Интеллектуальные возможности Толи были достаточны. Он отлично осмыслил и правильно располагал серии картин, связанных развёртывающимся сюжетом, хорошо складывал сложную мозаику из фигурок различной формы, хорошоправлялся с конструированием моделей (по пособию „Конструктор“).

Толя владел прямым и обратным счётом в пределе 20, а также сложением и вычитанием в тех же пределах. Легко усваивал новый материал.

Исследование **памяти** выявило достаточные возможности зрительного удержания материала. Из 12 картинок после однократного предъявления воспроизвёдил 8, из 10 фигур—8, из 10 цифр—7. Запоминание материала, предъявленного на слух, было значительно слабее: не мог воспроизвести 4 чисел, предъявленных на слух, не удавалось воспроизведение ряда в той же последовательности.

Наблюдения в процессе учебно - воспитательной работы.

Выявленное в первые дни пребывания Толи в клинике глубокое переживание своего речевого недостатка поставило педагогов перед необходимостью серьёзной воспитательной работы. Предстояло при помоши умело применённого воспитательного воздействия освободить ребёнка от нежелательных наслаждений в характере, которые образовались у мальчика вследствие его речевой неполноты. Необходимо было таким путём обеспечить условия нормальной реализации потребности в речи, которая приобрела у мальчика болезненное выражение. Занятия по развитию речи были бы безуспешны без этой подготовительной работы. Основные воспитательные мероприятия, предпринятые в этом направлении, заключались в следующем: мальчик был включен в коллектив на основе определённых обязанностей по выполнению дежурства, необходимых поручений по самообслуживанию и т. д. Случай удачного выполнения обязанностей подчёркивались на собраниях детей. Толя начинал чувствовать себя членом коллектива, равноценным другим детям по своим возможностям. Перед мальчиком было развёрнуто его будущее - стать активным строителем и защитником своей родины. Детям указывали, что эта цель

осуществима при условии упорной работы над собой. Большое значение имели встречи с бывшими воспитанниками клиники, которые рассказывали о пройденном ими пути, о том, как успешно они учатся теперь в школе. Толе рассказали о Николае Островском, о героях повести Каверина «Два капитана» и других героях, чтобы показать, как воля и настойчивость, соединённые с глубокой любовью к родине, помогают советским людям, преодолевая огромные трудности, достигать поставленную цель. Проводя эту подготовительную работу, педагоги не спешили включать мальчика в общий темп занятий. Вначале предлагались только заведомо доступные для него задания с целью воспитания уверенности в своих силах. Постепенно задания становились сложнее. Во время занятий педагоги старались отмечать успехи мальчика и проявляемые им способности (например, хорошие способности к счёту). Замечания делались с большой осторожностью.

По мере того как мальчик убеждался в своих силах, становилось возможным расширять объём специальной работы над речью. Однако на протяжении ещё длительного времени приходилось всеми средствами преодолевать болезненную чувствительность мальчика, его застенчивость и неуверенность в себе. В занятиях по речи основной трудностью оказалась недостаточность слухового восприятия речи. Звуковой анализ слов был для мальчика совершенно недоступен. Работа над отдельными звуками оказалась возможной лишь после того, как ребёнка начали приучать вслушиваться в речь, производить наблюдения. С этой целью учитель - логопед читал вслух доступные по содержанию рассказы, иллюстрируя их наглядными пособиями, драматизацией. Останавливали внимание мальчика на окружающих предметах, чётко называя их, обозначая в простых предложениях действия, с ними связанные.

Постепенно ребёнок оказывался способным называть отдельные предметы и действия на картинках или из окружающего, приобретал новые слова. Попутно велась работа по уточнению и расширению значений слов.



Рис. 1. Бывшая воспитанница стационара, ученица VII класса массовой школы, рассказывает о том, как она научилась правильно говорить.

Наряду с этим была развернута работа по анализу звукового состава слова. Вначале сравнивали слова, отличающиеся лишь одним-двумя звуками, и здесь обнаружилась необходимость различать звуки, а для этой цели привлечь не только слуховое восприятие, но и другие рецепторы, а также, как мы увидим ниже, графические образы.

Обучение развёртывалось в направлении накопления запаса слов, развития связной речи, развития произношения в связи с овладением грамотой.

Звуки в произношении исправлялись легко, поставленными звуками ребёнок быстро начинал пользоваться. Но самостоятельно выделять звуки и различать их в словах ему не удавалось. Для этого требовалась усиленная работа над анализом слов, вначале наиболее доступных по своему звуковому составу. Специфическим препятствием в этой работе оказалось недостаточно чёткое различение фонем на слух. Для устранения этого препятствия активизировалось осознание ребёнком кинестетических ощущений, связанных с произношением того или иного звука. Вместе с тем педагог стремился развивать способность слуховой дифференциации звуков. Однако на первых порах заметных результатов достигнуть не удавалось.

Работа по анализу и синтезу слова проводилась при помощи разрезной азбуки. Составлялись слова с одной сменяющейся буквой, со сменяющимся слогом; дополняли имеющийся слог другими слогами, вставляли пропущенный слог. Внимание мальчика привлекалось к происходящему при этом изменению

значения слов.

Долгое время Толя составлял слова неверно. Так после 4-х месяцев обучения он составил из разрезной азбуки:

анша - наша	пул - пол
Лшу - Луша	моха - муха
Ашры - шары	рмы - рамы
Лог – луг	Рлм - Рима

Работа с разрезной азбукой расширила средства обучения. Наряду с артикуляционным контролем возникла возможность шире использовать звукобуквенный образ слова. Если Толя не мог со слуха уловить какое-нибудь слово, он просил его написать, написанное прочитывал и через это уточнял звуковой состав слова.

От слов перешли к составлению простых фраз, а затем и рассказов, попутно обращая внимание на окончания, согласование и т. п.

Толю можно было часто застать за отдельным столом (на парте не хватало места), сплошь покрытым белыми квадратиками разрезной азбуки. Толя составлял различные комбинации букв в поисках нужного слова. При этом он произносил слова разным способом, пока не схватывал артикуляционно, а в дальнейшем и на слух удовлетворяющий его вариант.

Особое внимание во всей этой работе уделялось развитию звукового анализа. Очень полезным приёмом в этом отношении были упражнения с разрезной азбукой. Эти упражнения способствовали не только овладению грамотой, но и устной речью.

Чтение долгое время было лишено плавности, интонационности, изобиловало ошибками. Толя заменял буквы, слоги, переставлял их, не дочитывал концы слов. Для устранения этих недостатков пришлось провести большую и напряжённую работу. Эта работа была направлена главным образом в сторону развития звукового анализа. Вскоре стало возможным выяснить различия между звуками и группировать их с тем, чтобы их различие могло стать наиболее наглядным. Здесь была проведена работа по осознанию артикуляции всех звуков речи.

Кроме того, велась усиленная работа над расширением запаса проанализированных слов. Каждый вновь поставленный и усвоенный звук открывал в этом отношении новые возможности. Его отыскивали в уже знакомых словах, составляли новые, выясняли их значение, узнавали новое слово в разных предложениях, в разном контексте.

Успешно шли занятия по счёту. Толя очень быстро производил сложение и вычитание, правда, первое время главным образом письменно. Выполнению арифметических действий в уме мешало то, что мальчик забывал заданные числа. Но после ряда специальных упражнений он научился удерживать числа в уме и успешно производил устные арифметические операции.

К концу учебного года можно было подвести итоги работы с Толей. Звуки были все поставлены и вошли в свободную речь. Нечёткими оставались аффрикаты щ и ц. Речь стала звучной, голос окреп. При сосредоточенном внимании Толя довольно чётко дифференцировал звуки по всем парным группам. Он мог построить фразу из 2—3 слов, правда, самую элементарную. Слова подбирались ещё с трудом, фразы были аграмматичны, например, мама мыл Луша.

К концу года Толя значительно лучше мог анализировать звуковой состав слова, плавно прочитывал небольшие фразы по букварю. Слова из разрезной азбуки составлял с меньшимиискажениями. Улучшилось слуховое восприятие, запас слов увеличился, слова становились законченными, исчезало пользование обрывками слов.

Овладение чтением и письмом в свою очередь влияло на улучшение устной речи. Как и следовало ожидать, резко изменилось его поведение. Раздражительность и суеверие исчезли. Толя стал целенаправленным, усидчивым, прилежным. Упрямство, негативизм, слезливость наблюдались всё реже.

Как мы уже указывали выше, Толя вначале был очень неуверен в себе, отказывался от поручений, даже самых лёгких, не мог выполнить несложного задания самостоятельно. Больше всего Толя боялся говорить и смотреть в глаза говорящему с ним. В связи с этим велась большая работа воспитательного характера. Толя был выбран на собрании ответственным по спальне. Он должен был назначать дежурных, следить за выполнением их работы и на отчётных

собраниях делать короткие сообщения. Известие о том, что его выбрали ответственным, очень испугало Толю, он расплакался и отказался от выполнения возлагаемых на него обязанностей. Пришлось его ободрить, обещать помочь, привлечь другого мальчика ему в помощь. Толя с трудом поддавался уговорам. Первое время за него отчитывался его товарищ, а затем он сам стал исправлять его; появилось желание самостоятельно выступить. Вначале эти выступления Толя выпаливал залпом, страшно мучился перед выступлением и после него плакал, отказывался от дальнейших выступлений. Но на следующем собрании он уже выступал смелее и постепенно преодолевал свою робость и неуверенность.

На втором году пребывания Толи в клинике продолжалось развитие звукобуквенного анализа. Особенno значительное место стала занимать работа над фразой, наряду с непрекращающимся обогащением словаря.

Предложения, употребляемые Толей, были всё ещё аграмматичны, например: Сеня ловил голубить (Сеня ловил голубей), у меня такой болензь (у меня такая болезнь), один буквы упал (одна буква упала), зима к нам пришёл к нам пришла) и т. п.

Формирование смысловой стороны речи требовало большого внимания.

Словарная работа выражалась в группировке слов по значениям. Проводились наблюдения над окружающим, упражнения со словами, обозначающими предметы, затем со словами, обозначающими качество, действия предметов и т. д.

Работали над словами с противоположными значениями, искали однозначные слова и т. п.

Наряду с этим давались упражнения по составлению предложения и правильному расположению слов в нём. Начали с простых упражнений над деформированным текстом типа: *столе на книги*. Вначале Толя совсем не различал правильно построенного предложения от аgramматичного. Приходилось учить прислушиваться к порядку слов в предложении. Произнося слово или предложение, педагог требовал активного сопоставления их с другими аналогичными предложениями.

Каждое предложение писалось на разноцветных полосках бумаги, затем полоски разрезались на отдельные слова, и по ним составляли правильные предложения и рассказы.

На протяжении второго года был пройден материал грамматики за I класс, но проработка его требовала специальных дополнительных упражнений и разъяснений.

Продолжалась работа над письмом. Основные затруднения звукобуквенного анализа были преодолены, но Толя ещё не чётко улавливал на слух разницу между звуками. Письмо изобиловало ошибками на смешение родственных согласных и гласных звуков, нарушениями смягчений, йотации, неправильным употреблением аффрикат и т. д. Приводим примеры.

Замена звонких и глухих.

Тва – два бапушка - бабушка

свали - звали ходел - хотел

Замена шипящих и свистящих

овосий – овощей чесут - чешут

Нарушение смягчений

писмо — письмо абрикосы - абрикосы

абизанка—обезьянка гуляет - гуляет

Ошибки в употреблении л - р.

Прошать - лошадь в метлр -в метель

Ошибки в употреблении м - м.

Месёт -несёт

Ошибки в употреблении м—б.

на тумочке - на тумбочке.

Ошибки в употреблении д—н.

на наване - на диване

Нарушение йотации.

аблок - яблоко

Неправильное употребление аффрикат.

шёткой - щёткой

Неправильное употребление звуков в сложных сочетаниях согласных.

Тубочка - тумбочка спамнул – вспомнил

стола - встала прасила - спросила

Замена гласных.

у черепоха - у черепахи огорций - огурцы

зойка - зайка отром - утром

лив - тев обовь - обувь

Преодоление указанных ошибок достигалось при помощи разрезной азбуки и использования артикуляционного контроля. Всё чаще можно было использовать слуховое восприятие.

Продолжалась также работа над чёткостью произношения. Несмотря на то, что звуки были поставлены, речь оставалась невнятной и скандированной.

1. Му
2. чит
3. маш
4. чк
5. пак

1. мч
2. винтобка
3. машино
4. гашка
5. бабочка

бабушка бигала сунки
бабушка вяла чулки

Рис. 2. Письмо Толи Г. в начале обучения.

Производились упражнения артикуляционного аппарата, использовались скороговорки, речитативы. Наряду с этим активно развивали чувство ритма, умение пользоваться ударениями, умение заучивать рифмованные тексты. В дневнике педагога в это время читаем:

Очень трудно даётся заучивание стихов, текста. Толя упорно старается преодолеть эти трудности. Без конца повторяет, читает, вновь и

вновь шепчет, переходит на громкую речь, раздражается, если его в этот момент отвлекают. Захлопывает книгу, проверяет себя, заглядывает в неё снова и очень доволен, если удаётся заучить.

Занятия по арифметике, которые велись по программе II класса, по-прежнему шли успешно. Толя быстро производил сложение и вычитание. Как указывалось, основные трудности вначале были связаны с тем, что Толя все операции производил письменно, так как не удерживал в уме чисел. Это свидетельствовало о слабом запоминании последовательного ряда. Путём специальных упражнений возможности Толи в этом отношении удалось расширить. Новые трудности возникли с переходом к решению арифметических задач. Мальчик не понимал текста задач, не умел ставить вопросы. Для преодоления этих трудностей приходилось применять иллюстративный материал, который облегчал анализ задачи. Очень помогало самостоятельное составление задач. Вначале Толя подбирал числа к готовому тексту, а затем и самостоятельно стал составлять тексты задач.

Воспитательная работа и на втором году пребывания Толи в клинике занимала большое место, но имела уже иную задачу. Положительная направленность Толи на учение усиливалась по мере того, как он убеждался в успешных результатах своей работы.

17 мая.
Динтант.
К белью пришли пур-
говицы. Люблю паска.
Чудай, а лёня пускал
змей. Наступила осень
Весь день идёт дождь
Меняне говорят, а боя-
ше душаи. Больному

Рис. 3. Письмо Толи Г. к концу обучения.

А для этого требовались постоянное организованное наблюдение,

поддержка, подбадривание, которые следовало сочетать с возрастающими требованиями к самостоятельности мальчика.

По мере того как у Толи накапливался речевой запас, возникали новые педагогические трудности, связанные с активным его применением.

Толя остро переживал все критические этапы своего обучения, например, при переходе к арифметическим задачам Толя, наткнувшись на новые трудности, плакал, отказывался от занятий.

В это время Толя вступил в пионерскую организацию, что сыграло большую роль в формировании его личности. К концу пребывания в клинике Толя представлял из себя трудолюбивого, направленного мальчика с чувством большой ответственности. Ему можно было дать любое поручение, связанное с речью, и он его выполнял. Ни от какой работы Толя не отказывался, отличался деликатностью, был хорошим товарищем.

Два года пребывания в клинике для Толи не пропали даром: он прошёл очень трудный и очень полезный для него путь. Из неорганизованного, озлобленного ребёнка Толя превратился в спокойного, выдержанного, прилежного, дисциплинированного мальчика с высокой идейной направленностью.

За время двухлетнего пребывания в клинике речь, письмо и общее развитие мальчика достигли такого уровня, оказалось возможным поместить его во II класс массовой школы.

Лишь при специальном исследовании можно было обнаружить некоторые затруднения в анализе длинных слов. В письме попадались характерные ошибки. Вследствие этого, обучаясь во II классе, Толя продолжал находиться под наблюдением клиники. С III класса Толя в наблюдении и помощи уже нуждался.

Процесс обучения мальчика показывает, что основным затруднением в занятиях по развитию речи была недостаточность слухового восприятия. Она выражалась в неумении чётко различать звуки речи, анализировать звуковой состав слова, в неполном понимании речи, в крайне замедленном усвоении грамоты, дислексических и дисграфических явлениях.

Недостатки произношения легко поддавались устраниению. Напротив, неполноценность слухового восприятия оказалась стойкой и требовала упорных

усилий и множества специальных приемов для своего преодоления.

Прямое воздействие на слуховое восприятие вначале было невозможно. Педагогический процесс опирался на сохранные рецепторные системы, главным образом на кинестетическое и зрительное восприятия. Кроме того, большое значение имело сравнение сходных речевых звуков в словах, сопряжённая работа над буквенным и слоговым составом слова (с разрезной азбукой) вместе с артикуляционным анализом.

Что касается особенностей личности мальчика, необходимо отметить следующее: неуверенность в себе, сочетающаяся с болезненной чувствительностью, ослабляла и волю мальчика к преодолению дефекта. Эти черты составляли крайне неблагоприятный фон для преодоления речевой недостаточности мальчика и требовали, как мы видели, упорной перевоспитывающей работы на протяжении всего пребывания мальчика в клинике.

Приложение к описанию Толи Г.

Приводим материал, который позволяет наглядно видеть, как развивалась речь Толи и какие отклонения в ее развитии приходилось преодолевать. В начале пребывания в клинике Толя произносил только отдельные слова, а потом короткие фразы в 2—3 слова. Его первый рассказ по картинке состоит из двух десятков трудно разбираемых слов. Затем следуют более сложные рассказы по картинке и ответы на вопросы, характеризующие способность Толи к обобщениям. В заключение приведены рассказы Толи в последние дни его пребывания в клинике. Как видим, Толя правильно произносит большинство слов, подбирает необходимые слова, правильно составляет фразы.

11 февраля 1945 года.

Название предметов и изображения.

Первоначальное

Что предъявлено. произношение слов у Толи.

чашка	не знает
гусь	гус
морковь	макошка
лошадь	лоса
автобус	автоби
кот	кот-кошка
огурец	улет
утка	ути
мяч	мацик
ведро	веде
чайник	чинни
мишка	мишка
барабан	барабан

Март 1945

года.

Называние действий по картинкам.

Первые (в клинике)

фразы

Толи:

1. Мама дои корову. (Мама доит корову.)
2. Мачик куша суп. (Мальчик кушает суп.)
3. Мачик катя коноки. (Мальчик катается на коньках.)
4. Мачик упал. (Мальчик упал.)
5. Мачик барат. (Мальчик бежит.)
6. Мама шира на ташинке (Мама шила на машинке.)
7. Дядя пивали виты. (Дядя поливает цветы.)
8. Дядя рави рыбу. (Дядя ловит рыбу.)
9. Мачик пиша. (Мальчик пишет.)

10. Мачик пить.

(Мальчик спит.)

10 апреля 1945 года.

Первый (в клинике) рассказ Толи по картинке.

Лес. Где лес там бы река. Коси... бираги се... коси греби... ста Зима пришла, все убрали. Коро... би... сено даве... коро... Лето при-шро тава вы... скоси... браги стаха.

(Лето. Где лес, там была река. Косили и собирали сено, сгребали в стога. Зима пришла, всё убрали. Коровы были, сено давали коровам. Лето пришло, трава выросла, скосили, убрали стога.)

15 мая 1945 года.

Описание картинки «Лето».

Мачик лона рыба; Мачики каталит лодке. Мачик лодку сиде, потом пыгул. Мачик купает реке. Миша пивяке удочку чевяк. Миша рыжит. Ребята поши домой.

(Мальчик ловит рыбу. Мальчики катались на лодке. Мальчик в лодке сидел, затем прыгнул. Мальчик купается в реке. Миша привязал к удочке червяка. Миша лежит. Ребята пошли домой.)

22 мая 1945 года.

Составление рассказа по картинке «В лесу»

Ребята и собака лесу. Ребята ребирали малины и яге. Девочка несе веты. Саша неесь зайку рубаху. Миша несе жейка шанке. Шарик бежит. Куда ребята, собака туда. Собака Шарик рает зайка. Ребята идут домой. Миша покажи зайку маме. Шаша домой пишила. Потом. Шаша комит дала зайке макошку и капу.

(Ребята и собака в лесу. Ребята собирали малину и ягоды. Девочка несёт цветы. Саша нёс зайку в рубахе. Миша нёс зайку в шапке. Шарик бежит; куда ребята, туда и собака. Собака Шарик лает на зайку. Ребята идут домой. Миша, покажи зайку маме! Саша домой пришла. Потом Саша кормит, дала зайке морковку и капусту.)

Самостоятельный рассказ по картинке «В лесу».

День тепыт. Миша, Шаша, Сима, Луша, Ира и Жоя, Шарик пошли в лес, а

пошли янге собия. Шаша видай кутом зайку. Миша казал поди суда, я зайку нашей. Миша не я ну. Саша тихо-тихо покает зайка был. Саша тихо рубаху тихо и все юбаху зайку. Миша видает кутом копа там ката там шевеит. Миша тихо, тихо видай жожик. Миша шимает кепку и крой кепку жожика.

(День тёплый. Миша, Саша, Сима, Луша, Ира и Жора, Шарик пошли в лес, пошли ягоды собирать. Саша сказал: «Поди сюда, я зайку нашёл»-. Миша говорит: «Нет, я не пойду». Саша тихо-тихо подкрался туда, где был зайка. Саша тихо рубахой накрыл зайку. Миша видит: под кустом кто-то копается и шевелится. Миша увидел ёжика. Миша снимает кепку и накрывает кепкой ёжика.)

Называние предметов и животных в связи с работой по классификации.

10 сентября 1945 года.

Толя называет предметы по картинкам и на вопросы учителя пытается дать обобщающее слово.

Эта ... яблоки ... груша ... еще вишня.

Как назвать всё одним словом?

Долго думал. Гру ... гри ... грифли ... кригли ... (обобщающее слово „фрукты и ягоды" не дал).

Эта реп - редиска ... свекла ... ой ... как эта ... щи ... варят ... капуста, картошка. Это все... с... он... овощи. Корова, лошадка ... коза ... теленок ... жер... жерб... жербо-нок. Эта животные... животные ... ой, нет... (не мог вспомнить домашние животные). Рубашка, брюки, кофта, юбка, халат — эта одожа. Ботинки, туфли... о такие... хромой (видимо, хромовые). Сапоги. Ой, а все как сказать. .. кожа... кожен... кожны... нет не знаю. (Так и не назвал обобщающего слова.)

Рассказ по картинке.

1946 год.

Даны 3 картинки. Заглавие дал сам: „Миша и Вася".

Вася и Миша взяли удочки и ведро и пошли на реку ловить рыбу. А Вася удил рыбку на крутом берегу. Вася поскользнулся и упал в воду. Он не умел

<http://childrens-needs.com/>

плавать и стал кричать. Миша услышал и побежал к нему и вытащил его.

Шура О. поступил в Логопедический стационар при НИИД АПН 2 октября 1945 года в возрасте 10 лет с жалобами на отсутствие речи. Выбыл 24 мая 1947 года.

Шура начал ходить в 1^{1/2} года. Речь развивалась очень медленно, первые слова начал произносить с 2 лет. Произносил лишь отдельные искажённые слова. Год учился в массовой школе, но безуспешно.

Обследованием в клинике установлено, что физическое развитие соответствует возрасту. В неврологическом исследовании - лёгкая анизокория d>s, имеется недостаточность VII d. Слух и зрение нормальны.

Наблюдения в первый период пребывания в клинике.

При поступлении в клинику Шура О. был мрачен и молчалив. Часто хмурился, когда к нему обращались, вздрагивал, пугался, низко опускал голову. На лице появлялось страдальческое выражение. На вопросы не отвечал. С отцом простился за руку, без слёз. Сразу же подчинился требованиям режима, но долгое время оставался нелюдимым, необщительным. Детского коллектива сторонился, предпочитал быть один. Попытки детей к сближению отстранял. Все поручения старался выполнять, лишь бы его ни о чём не спрашивали и поскорее остались в покое. Часто на глаза навёртывались слёзы, но он не плакал, старался быстро и незаметно смахивать их и не обнаруживать своей слабости.

Результаты предварительного исследования.

Активный словарь был крайне искажён. Шура не мог назвать правильно ни одного предмета в классе. Предъявляемые предметы он называл так:

Окно - калю
птичка - тиськи

ПТИЧКА - ТИСЬКИ

Бумага - кубня веник - милько

ВЕНИК - МИЛЬКО

стакан - акан

Топор - капол глаза - грас

глаза - грас

Действия чаще всего изображал жестами.

Даны картинки:

Рубит дрова - во как (жест)

девочка шьёт - иська во (жест)

мальчик одевается - во (жест)

женщина шьёт - мама пасоты (мама пальто шьёт)

мужчина поит лошадь - дада пит нюноську

моет лицо - милисто

мальчик пишет - масик пишат

Самостоятельная речь состояла из одно - и двусложных предложений с резкими фонетическими и грамматическимиискажениями. Предлогов в речи не употреблял. Приведём пример рассказа по серии картинок «Маша заблудилась».

Лес, во идут, гибы, масик (мальчик), да, масик (два мальчика). Гибы. Идут и табака (собака). Тут вота гибы. Идут елоська (дорожка). Гибы. Вот тут гибы, тут гибы.

Строение артикуляционного аппарата без отклонений. Подвижность языка, губ, щёк достаточная.

Произношение звуков: не было свистящих и шипящих, не было звука л, заменял его р одноударным или ль, смешивал звонкие и глухие. Наблюдалось отсутствие аффрикатов.

Понимание обиходной речи достаточное. Запас представлений ограничен. На вопрос: „Что ты знаешь из мебели?“ - отвечает: „ньяю“ (не знаю). —„Из одежды?“ - „Ньяю.“ - „Какие ты знаешь овощи?“ Перечисляет:- „Сяпка, пато (шапка, пальто), ой нет“ (видит на картинках овощи и говорит): „А, няю, няю (а, знаю, знаю), мальконка (морковка), дилиська (редиска), гумсики“ (огурчики). Затем добавляет от себя: „ши, суп, каша, хеб“ (хлеб).

В беседе часто переспрашивает, быструю речь не понимает, путает слова, сходные по звучанию.

Чтение и письмо. Шура знал несколько букв, умел их написать, но большинство букв не мог назвать и не мог показать их печатное изображение.

Не мог прочитать слитно даже такие слова, как ау, уа, му, ам и т.д.

Из гласных Шура знал а, о, у, е, и, из согласных—м, п, к, т, д, но и их путал.

Интеллектуальные возможности у Шуры оказались достаточными: мальчик хорошо справлялся с заданием разложить в последовательном порядке серию из 8 картин и верно передавал (при помощи жестов) их содержание. Правильно складывал разрезные картинки, мозаику. Хорошо справлялся с наглядным счётом. Вёл себя очень разумно в различных ситуациях.

В зрительном восприятии никаких уклонений не было обнаружено. Достаточными оказались и возможности запоминания и воспроизведения зрительно предъявленного материала (фигур, картинок).

Резкие западения были выявлены в сфере слухового восприятия. Шура не определял направления звука. На музыкальных занятиях показал себя очень аритмичным: двигался несогласованно с музыкой, не мог в такт музыке отхлопать руками.

Крайне затруднено было воспроизведение каких-либо элементов (слогов, цифр, картинок) в заданной последовательности.

Хорошо совершая операции сложения и вычитания, не удерживал в уме трёх и даже двух цифр.

Слуховое восприятие речевых звуков. Повторял:

жазА - залА

шасА - сашА

ралА - рапА

датА - тадА

Наблюдения в процессе обучения.

Излагая ход обучения Шуры, мы не считаем возможным строго придерживаться описания проделанного педагогического пути в той последовательности, в какой он развёртывался.

Избегая повторений, мы не будем останавливаться на предварительной работе по преодолению негативистических установок мальчика. В этом случае мы начинаем описание не с большой и длительной работы чисто воспитательного характера, которая была проделана с Шурой ранее, чем стало возможным обучение речи, а прямо с него. Ниже мы коснёмся и этой стороны, но

<http://childrens-needs.com/>

вначале мы попытаемся проследить путь преодоления речевых затруднений.

Работа по постановке звуков и исправлению произношения не встретила особых трудностей. Звуки ставились легко, Шура довольно быстро усвоил показанную артикуляционную установку и охотно упражнялся в употреблении звука в слогах, словах и небольших фразах. Начали со свистящих и шипящих (**ш** - **с**, затем **з** в сопоставлении с **с**). Одновременно проводилась гимнастика всего речевого аппарата с целью облегчить пользование непривычными для мальчика артикуляциями.

По мере усвоения звуков происходил процесс овладения слитным произношением слогов (са-за, со-зо, су-зу, ас-ос-ус, аса-аза, асо-азо, асу-азу и т. д.) и то же со словами. Однако разложение слов на слоги и звуки и слияние звуков в слоги и слова представляло настолько большие трудности, что преодоление их можно было выделить в особую задачу. При этом обнаружилось крайне нечёткое восприятие слов.

Пришлось длительно и настойчиво развивать умение наблюдать за речью. Для этого применялись вначале игровые формы работы. Например, дети встают в круг. Кто-нибудь произносит слово. Шура должен был угадать, кто и где произнёс это слово. Далее предлагалось определить ударный слог в слове, добавить недостающий слог и т. п.

Для выделения звуков и более чёткой их дифференциации был применён артикуляционно-осознательный их анализ, например, активизировали восприятие соответственной артикуляции, которое Шура должен был осознанно связывать с произносимым звуком. Применялся такой приём: объясняя артикуляцию того или иного звука, но не произнося его, педагог предлагал его угадать.

Одновременно велась работа над анализом слова с помощью разрезной азбуки с привлечением осознательного, кинестетического и акустического контроля. Мальчика интересовала такая работа, он подолгу сидел и составлял слова, слоги. У него накопились артикуляционно-зрительно-кинестетические представления о звуковом составе слова; они впервые стали для него реальностью. Перед ним как бы открылся мир совершенно новых представлений о звуках речи. Постепенно крепли возможности анализа слов, на первых порах с очень малым участием слухового контроля.

В это время (5 октября) читаем в дневнике логопеда:

Не умеет пользоваться слухом, слова на слух не усваивает. Смотрит недоумевающими глазами в рот говорящему и ничего не понимает. Как утопающий за соломинку, ухватился за приём осязания. Артикуляцию каждого звука ощупывал по несколько раз, это улучшало сразу результаты. Звуки же, не поддающиеся осязанию, им пропускались.

Вот пример составления слов из букв по слуху в это время:

мама — мм - ам — ам — ма; муха — мх — му — мха; оса — с — са — сао — исо; сало — ело - са — ысы; Шура — у а — уа—у; сон — са, со, са; лужа — шуа, су а, уса.

В то же время с помощью ощупывания своей артикуляции верно составил слова: Вова, папа, мама, Шура, муха.

Способствуя накоплению кинестетических и осязательных представлений, педагог одновременно подготовлял возможность использования слухового восприятия, умения прислушиваться к речи окружающих.

Спустя четыре месяца после начала работы, в декабре, эти результаты начали заметно сказываться. Шура как-то сказал: А, ухо надо, а я не (не знал). С этого времени для ребёнка открылась возможность больше использовать слуховое восприятие в связи с тем, что мальчику многое стало уже известно о звуках из предшествующей работы.

Но это было только началом. Предстояло развить умение выделять на слух слова, слоги, отдельные звуки.

Затруднения, которые испытывал Шура при слуховом восприятии, очень хорошо отразились в педагогических ухищрениях, которые потребовались для прочтения первого букварного сочетания - ау.

Первое слово ау было дано в рассказе о прогулке в лес, который педагог передал детям.

Затем было составлено предложение к картинке (Девочка кричит АУ), где ау изображается чертой, на которую затем нужно выставить слово ау, составленное из разрезной азбуки. Читается всё предложение, отдельно произносится каждое слово, затем, утрируя артикуляцию, выделяется каждый звук, входящий в состав слова. Затем всё слово составляли из разрезной азбуки. После этого Шура должен был слитно прочитать это слово.

Постепенно мальчик овладевал чтением. Теперь книга уже не пугала его; наоборот, он пользовался каждой свободной минутой, чтобы взять книгу и читать её, водя пальцем.

Мальчик начинал читать по слогам, одновременно составляя слова на слух из букв разрезной азбуки. По мере того как возникала возможность пользоваться слуховым контролем, мальчик всё реже прибегал к ощупыванию артикуляции, которая тоже стала менее утрированной. Всё меньше пользовался зеркалом при составлении слов, всё чаще и чаще прибегал к слуховому контролю.

Письмо в это время ещё очень неправильное, с пропусками и перестановками, например:

Шары - шл	Шура - руш
Ира - лай	Слава - шас
Шура - шр	сума - сма

Мальчика приучали самостоятельно исправлять свои ошибки.

Стоило только произнести слово более протяжно, как Шура улавливал каждый звук. Количество ошибок на пропуски и перестановки постепенно сокращалось на протяжении 5—6 месяцев. Появлялись ошибки смешения звуков, которые встречались тем чаще, чем сложнее были слова, написанные Шурой. Большие затруднения вызывал подбор слов на определённую букву.

По мере овладения чтением у Шуры стал заметно расширяться запас слов, улучшалась фонетическая чистота речи. Звуки уже были все поставлены и вошли в речь. Долго недостаточно дифференцировались аффрикаты. Задерживалось также неправильное произношение смягчений. Но общее звучание речи значительно улучшилось.

В это время Шура уже пользуется фразами, но очень аграмматичными.

Примеры аграмматизма (23 октября 1946 года).

Какой хороший зима.

Лампа стоит столе.

Тома гребит сену (дома сгребают сено).

Я пирочил лошат (я запрягал лошадь).

При уже относительно развивающейся речи можно было отметить амнестические явления. Они сказывались в забывании названий, которые были знакомы мальчику и им уже употреблялись.

Приведём примеры (18 апреля 1946 года).

1) Предъявляется изображение табуретки.

Экспериментатор: Что это? Сиденье, Скамейка. (Чувствует, что не так, затрудняется. Шепчет, пытается припомнить.) Скамейка большая, а это нет.

Экспериментатор: предлагает написать это слово. Берёт в руки перо, не может написать ни одной буквы. Та Та. (не может припомнить).

Экспериментатор (пытается помочь): Верно, так, а дальше? Напиши! Пишет: Тамунетка; после этого произносит: тапуретка, табуре л. табуре...

Экспериментатор: Напиши! Пишет: Тапуре. Долго колеблется и наконец вспоминает: табуретка! Записывает: Табуретка.

Экспериментатор: Что это? Говорит: Табуретка.

2) Экспериментатор (указывает на ящик стола): Что это? Крыш... Есть. Крышка... Нет, не крышка. (Усиленно ищет слово, но не может припомнить.)

Экспериментатор: Напиши. Пишет: Я и затем прибавляет шик. После этого исправляет ш, переделывает в щ, получается Ящик.

3) Предъявляется кукла с бантом в волосах.

Экспериментатор: Что это? - Кукла.

Что у неё в волосах? - Банка.

Верно ты сказал? Усиленно вспоминает, шепчет: Бан...Бан...Бантик

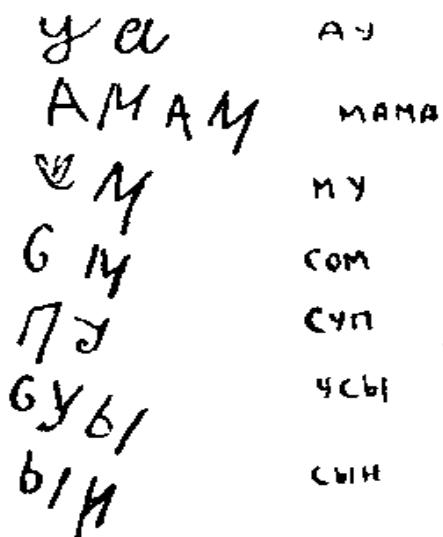
Экспериментатор: Как называется то, из чего он завязывается? – Лента.

Экспериментатор предлагает на выбор три слова: банка, байка, бант. Узнаёт правильно: Бант.

4) Предлагается картинка «Мальчик читает» Произносит: Мальчик систалит, цитает, систальният.

Приведённые примеры показывают, какие затруднения представляли для мальчика поиски слов в связи с нечётким представлением их звукового состава.

Самый процесс восстановления в памяти слова протекает у мальчика как припоминание или уточнение каждого звука. Вот почему помогало письмо. Оно как бы закрепляло одни части слова и освобождало поиски, в то время как мысленно этот процесс производить было гораздо труднее. С другой стороны, если припоминание слова, его актуализация связаны всегда с отказом от неподходящих слов, то и этот процесс оказывался затруднённым. Неподходящие, отметаемые слова сливались в несформированном звуковом восприятии мальчика. И лишь, будучи написанными, они приобретали для него дифференцированные черты.



*Рис. 4. Письмо
Шуры О. на разных
этапах обучения.*

В нескольких словах стоит охарактеризовать то, как Шура овладевал другими школьными знаниями, в частности арифметикой. За 4 месяца Шура овладел счётом. Сложение и вычитание знал в пределе 100. В пределе 20 производил умножение и деление. Основными трудностями в прохождении арифметики были: непонимание текста задач, неумение удержать в уме без записи более двух чисел.

В связи с этим велась работа по развитию умения воспроизводить по памяти подробности виденного. Предлагалось, например, рассказать, что находится в столовой, в спальне и т. д., или вывешивалась картина, которую

Шура вместе с другими детьми должен был рассматривать в течение 6—7 минут. Затем картину убирали и детям предлагалось назвать, что было изображено на ней. Вначале Шура мог перечислить 4—5 предметов, но к концу года он почти не пропускал ни одной детали. Одновременно проводились упражнения по развитию способности воспроизводить в определенном порядке слуховые раздражители, цифры,

слова

и

т.п.

18 октября 46г.
Прогулка.
Мы вышли на улицу
чуть мы поиграли
мальчика мы стали
Марияновне помогать
взять картошку я слава
шорь Петя. А старшие
ребята чуди на улице.
самостоятельная работа.

Рис. 5. Письмо Шуры О. на разных этапах обучения.

К концу года все звуки были поставлены. Шура мог составлять слова, небольшие фразы, читал по слогам, писал прописным шрифтом чернилами. У него значительно улучшились слуховое восприятие и слуховая память. Однако речь оставалась затруднённой, аграмматичной. Мальчик с трудом подыскивал

нужное слово. Усиленная работа над письмом привела к тому, что письменное оформление речи становилось для него подчас более доступным, чем устное. Предстояло работать над развитием связной речи и беглого чтения, увеличивать словарь, исправлять недостатки письма.

Одновременно надо было пройти программу первого класса массовой школы, чтобы подготовить мальчика к поступлению во 2 класс. Этой работе был посвящен второй год пребывания мальчика в стационаре.

Задумали
Миша и Женя зделать
такую. На почу
легисали щепки
Собака бросилась в
воду и машка
вынула на берег.

Рис. 6. Письмо Шуры О. на разных этапах обучения.

Шура начал составлять небольшие упражнения, вначале устно, затем из букв разрезной азбуки, и записывать их. Предложения составлялись в единственном, во множественном числе, затем изменялись по временам и т. д. В игровой форме проводились диалоги с помощью карточек, целью которых было отгадывать и называть действия. Большая работа проводилась с новыми словами в прочитанных текстах, прорабатывались значения этих слов, на них составлялись новые предложения, которые имели более частое применение.

В середине 2-го года занятий Шура составляет следующий рассказ: Дни прибавились. Птицы поют. Солнце греет. Травка выглянеца. Снег тает. Бегут ручьи и поют. Цветы цветут. Небо голубое.

Большую пользу принесла Шуре работа с разрезной, азбукой, которая продолжалась в новых формах на 2-м году. Каждое слово разбиралось, затем составлялось из букв разрезной азбуки. Составляя слова из букв разрезной азбуки, Шура легче запоминал их, так как он повторял каждое слово столько раз, сколько в нём было букв. Проводилась также работа по „отгадыванию“ слов, которые можно составить из букв, предъявляемых разрозненно.

Шура имел словарик, в который заносил все новые слова. Это очень увлекало его, он охотно заучивал слова, из накопленных слов составлял рассказы.

В результате двухлетнего пребывания в клинике мальчик был подготовлен к поступлению во II класс массовой школы. В настоящее время учится успешно. Отметки „4“ и „5“.

Следует упомянуть ещё и о том, что много внимания требовало воспитание у мальчика волевых черт, уверенности в себе. Несмотря на то, что у Шуры произошёл большой сдвиг в его отношении к своему дефекту, всё же боязливость и неуверенность продолжали оставаться характерными для мальчика. Он долгое время не мог самостоятельно работать, проявлял робость и неуверенность в своих силах.

Наглядным примером, ободряющим Шуру, было продвижение Толи Г. (см. случай 1), успех которого благотворно действовал на мальчика. Это всячески использовалось педагогом.

Кроме того, хорошо влияло на Шуру участие в детских собраниях. Выступления, сначала очень короткие, постепенно усложнялись. На одном из собраний Шуру выбрали старостой класса. Он должен был назначать перед всем классом дежурных. Вначале он говорил только: *Дежу Вова и т. д.* Но постепенно требования к нему увеличивались: Шура должен был выступить с отчётом о том, кто дежурный и как прошло дежурство. Затем он должен был давать сведения не только о дежурстве, но последовательно рассказывать о том, как прошёл день. Таким образом, Шура приобретал всё большую уверенность в пользовании речью.

К мальчику был найден подход, его удавалось вызывать на откровенность беседой о доме, о близких. Это позволило приобрести влияние на некоторые черты Шуры, связанные с реакцией на свой дефект.

Перед нами ребёнок, который в результате двухлетнего пребывания в условиях систематического педагогического воздействия обнаружил полную возможность обучаться в массовой школе наравне с другими сверстниками.

Наблюдения за мальчиком в процессе педагогической работы позволяют выделить то, что является определяющим в картине нарушения.

Мы видим, что на протяжении всего обучения наибольшие затруднения педагогического процесса были связаны с особенностями расчленённого восприятия звуков речи.

Изобретательность в педагогических приёмах работы пришлось направить на преодоление именно этих затруднений.

Недостаточность звукового восприятия восполнялась полноценными зрительными, кинестетическими и осязательными средствами расчленения звукового состава слова. Лишь после того, как речь стала для Шуры осязаемой реальностью, возникла возможность использования слухового восприятия и развития его.

Мы видели, что развитие звукового анализа составляло основную задачу логопеда на всех этапах обучения. Для этого были использованы разнообразные средства, и цель была достигнута. К концу пребывания в стационаре мальчик правильно говорил и писал почти без ошибок.

Значительный интерес в этом случае представляет сравнение хода обучения устной речи и письму под влиянием специальной работы, направленной на звуко-буквенный анализ.

Овладение письмом у Шуры вначале резко отставало от устной речи, и это понятно, если учесть, что письмо как процесс, требующий тонкого различения звуков, при нарушениях акустического восприятия страдает особенно сильно. Но специфические условия обучения с направленностью на восполнение звукового анализа позволили успешно преодолевать затруднения при письме. В дальнейшем успехи в письме оказались настолько значительными, что позволили логопеду использовать их как средство улучшения произношения. Этот пример

показывает, как важно для понимания природы нарушения проанализировать **условия обучения**. Очень часто ошибочные выводы в понимании того или иного случая имеют место только потому, что недоучитывается огромная роль влияния педагогических условий, в которых находился ребёнок.

Неполноценность речи и связанные с этим неудачи в обучении привели к ряду характерологических изменений у мальчика. К ним нужно отнести замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, вначале отказ от занятий и т. п. Однако всё это являлось только реакцией на речевой недостаток. После того, как мальчик попал в обстановку чуткого отношения, ободряющую и стимулирующую, после того, как он увидел других воспитанников стационара, успешно преодолевающих свои недостатки,- отказ от общения сменился упорством в выполнении учебных заданий, сознательным побуждением к работе над речью.

В обоих приведённых случаях мы наблюдали неговорящих детей, у которых в качестве основного препятствия к нормальному овладению речью выступает недостаточность фонематического восприятия.

При полноценной функции артикуляционного аппарата, достаточных интеллектуальных данных, на протяжении всего обучения можно было подметить красной нитью проходящее нарушение анализа речевых звуков, проявляющее себя не только в акустической сфере, но и в формировании произношения.

Признаками нарушения звукового восприятия являлись смешение в восприятии сходных фонем и связанное с этим неполное понимание речи. О нарушении звукового восприятия свидетельствовали также резкие затруднения в овладении грамотой, исключительно по причине неточного звукового анализа.

Обучение грамоте требовало больших усилий и применения разнообразных вспомогательных средств, восполняющих недостаточность слухового восприятия. Недостатки произношения устранились сравнительно легко.

В процессе развития наших воспитанников следует также отметить явления аграмматизма, амнестические нарушения, задержку семантического развития, парофазии.

Все эти недостатки следует рассматривать как явления, сопровождающие процесс формирования речи. Они имеют своей причиной длительное отсутствие

речевого общения и опыта "употребления различных грамматических форм, речевых средств расчленения и отражения окружающего мира в понятиях.

Наряду с этим в описанных случаях неточное слуховое восприятие мешало правильно улавливать безударные окончания, играющие большую роль в грамматическом оформлении речи.

Амнестические явления, как мы видели, также носят характер провалов, связанных с нечётким представлением о звуковом составе слова. Эти недостатки неизменно наблюдались на определённом этапе обучения и преодолевались одновременно с преодолением основной недостаточности.

Несколько замечаний должно быть уделено особенностям личности обоих детей.

Оба мальчика тяжело реагировали на свой речевой недостаток, что сказывалось в негативизме, замкнутости, отрицательном отношении к учению. Эти черты особенно резко выступали в первый период пребывания детей в стационаре. Более сильно они проявлялись у первого мальчика в связи со свойственной ему обострённой чувствительностью к своим неудачам.

Мы имели возможность убедиться в том, что задача обучения не могла бы быть решена без учёта свойства, характера и причин речевого нарушения.

Нам остаётся подвести итог основному направлению обучения, с помощью которого удалось обоим детям вернуть речь и обеспечить формирование тех психических процессов, развитие которых оказалось задержанным.

Мы видели, что на разных этапах, по мере преодоления недостатка, менялись приёмы педагогического воздействия. Вместе с тем с достаточным постоянством выявлялись основные особенности работы с описанными детьми.

Наибольшее место занимала работа по развитию слухового восприятия. На разных этапах она носила различный характер. Вначале она заключалась в воспитании внимания и наблюдательности к речи. Это служило необходимой подготовкой к собственной речевой работе. В дальнейшем основное место занимает работа над ознакомлением со звуковым составом слова. Она проводилась при помощи уточнения артикуляционно-кинестетического образа звука с привлечением разрезной азбуки, путём выяснения смыслоразличительной роли звука.

Постепенное накопление оптико-кинестетических, а во втором случае и осязательных представлений о звуковом составе слова позволяли перейти к использованию сохранных возможностей акустического восприятия. Тогда на второй план отходил приём осознания, кинестетические средства анализа.

Центральное место занимала работа над грамотой в связи с уточнением произношения.

Самостоятельная работа над произношением не требовала больших усилий. По своему характеру она опиралась вначале на кинестетический и оптический контроль, позднее - на акустический анализ и чтение.

Воспитание ритма, воспитание мелодики речи велось на протяжении всего обучения в связи с работой над текстом, предложением, словом.

Другие линии работы - развитие связной речи и вместе с ним преодоление аграмматизма, преодоление амнестических явлений, развитие понимания значений слов - увязывались с уточнением звукового анализа. Вместе с тем всемерно активизировалось практическое накопление речевого опыта, применялись упражнения, приучающие к правильному пользованию речью.

При обучении арифметике преодолевалось неумение удержать в памяти ряд чисел. Преодолевались затруднения, связанные с непониманием речевого текста задач.

Приложение к описанию Шуры О.

Наглядное представление об этапах развития речи Шуры даст приводимый ниже материал. В первые дни пребывания в клинике Шура, как и Толя, произносил только отдельные слова. Многих действий и предметов он назвать не мог, заменял слова жестами, даже отражённая речь была очень аграмматичной. Материал показывает постепенный рост словарного запаса и представлений Шуры и трудности этого роста. Затем приведены материалы характеризующие речь Шуры после года пребывания в клинике.

Материалы показывают дальнейшие успехи Шуры в начале второго года пребывания в клинике.

Речь Шуры к концу пребывания в клинике показана в материалах.

Называние предметов и изображений

<http://childrens-needs.com/>

Первоначальное произношение слов у Шуры.

Предъявлено: Произносит:

чайник сайник

барабан глобин

блюдце блусык

блюдце блусык

Название действий по картинкам.

Первые фразы Шуры в клинике:

шьёт - ина сиво не знаю чего (она шьёт, не знаю что)

читает - та ситре

гладит - во (жест)

рубит - во (жест)

плачут (жест)

Повторение слов (части тела).

30 ноября 1945 года.

голова — логова зубы - зубы

ВОЛОСЫ — ВОСИЛИ, ВОСИ, ВЕСИ ЩЁКИ - ЛИСО, СОСИ, СОКИ

брови - брозы, бвори, блови спина - пина

глаза - грезы, грузы, глаза шея - гротко

НОС - НОС **ЖИВОТ - ЖИВУТ**

губы - губы

В каком классе? - Педи (в первом)

Сколько времени ты учишься в школе?

Как сейчас ты учишься? - Маненько холосо (маленько хорошо).

Мама стали устил не биль (мама в школе не училась).

Папа тли класс (папа окончил три класса).

Что ты делал летом? - Лети был лес гиби сомылял и ягны (летом был в лесу, собирая грибы и ягоды).

Нравится ли тебе у нас?- И тут дравни (мне тут нравится).

Что тебе больше нравится: лето или зима? - Мне лети ндрави боси та зим (мне лето больше нравится, чем зима).

Ходи зима люки фа, валеки нету гулять (зимой руки замерзают и валенок нет. Гулять не хожу). Лети купаси лека е моей (летом купаться в реке можно).

Что растёт в огороде? - Есь молкон, гушеи, ябик, калтоськи, (есть морковь, огурцы, яблоки, картошка, цветы).

Рассказ Шуры о том, как он провел выходной день.

26 января 1946 года

Я вста восим чисов. Убрала карават. Ум... (не мог сказать умылся). Я оделся. Я заратку. Я пошел кушит.

Название действий по картинкам.

10 апреля 1946 года.

Тота вешит белье (вешает).

Эта мывается (умывается).

Бувається (обувается).

Кладит.

Шьёт рубашку.

Ой ... не знаю ... чулок ... так вот. ... чулок ... ой нет (вязет). А ... эта труно (трудно). Голову ... так (расчёсывает). Шура очень осторожен, то и дело шепчет про себя каждое слово.

Рассказ о жуке.

У Шуры был жук. Он... он... у жука есть лапки, усы. Он положил на руку жука. Жук жжу... жжу... улетел на окно. Он говорит: Ой, ой. наша кошка ловит

жука] Она хочет съесть жука. Кошка съела жука. Ой. ой как жалко жука!

Весна.

30 октября 1946 года.

Весна наступил. Дни прибавились. Птицы поют. Сонце греет. На березе листочки выглядятся (выглядывают). Снег тает. Бегут ручьи и поют. Травка выглядятся. Щиты цветут. Неба голубая.

Назови мне времена года, какие ты знаешь.

10 января 1947 года.

Осень, зима, весна, летом.

Осень - это много дожди идет. Льются дожди. Холодно (задумался). Граз на улице. Неба серая сонца нету, травка нету, она плохая. Падает деревья листики. Осен - грыбы поспевают.

Зима - эта ребята... снег на улице. Это все деревья голодны (голые). Листики нет сухие. На домах снег, на крыше. Ребята катаются на санки, на лыжах, на конках. Сонца нету.

Весна — луди (лужи). Водица леца (льётся), эта вода на улице. Снег все тает (после каждого слова долго думает). Скороцы поют (скворцы), воробы. Сонце греет. Все тает.

Лето - Вс... это. Солнце греет жарко на улице. Травка зеленая. Мишки на деревьях зеленые, цветы растут. Гуси плавают. Ребята купаются. Тепло. Небо синее. Малина поспевает, ягоды поспевает.

В беседе о диких животных Шура выбрал волка и белку.

Волк - дикий животный. У волка острые уши. У него хороший слух. Хвост у волка длинный. Зимой вол... волку холодно. Он ест одно... одну... одного... одно мясо. Он походит... подходит... приводит близко к деревне и там утащит овцу и бежит в лес. Дети волка - волчата.

Белка - дикое животное. У белки острые уши, у нее хороший слух. Мех у нее, пушистый хвост и длинный. У нее есть дом. Она живет на дереве, в дупле. Она грызет орешки, грибы, шишки. Она дает пользу - мех на воротник.

Что я видел в зоопарке.

26 апреля 1947 года.

22 апреля мы поехали в зоопарк. Мы приехали в зоопарк. Нам дали билеты, и мы пошли смотреть зверей. Мы видели лису, сову; павлина... павлины... нет... павлина. Он хвост распистил. Хвост его был красивый. Потом мы пошли смотреть золотого фазана. Мы видели бедов и видели утков, утей... (не подобрал слова) гусей и видели черных лебедей. Потом пошли смотреть льва, тигра, медведя, слона и слоненка, обезьяну... обезьян... и видели волка. Больше всего мне понравился павлин и обезьяну.

Пересказ прочитанного. (Плюшевый медвежонок).

Вадику Федорову 6 лет. Мама, папа и сестренка Нина его Очень любили. Папа читал книги, и он пел песни ему. У него были много игрушки. У него был плюшевый медвежонок. Он очень любил его. Нина сшила медвежонке голубую рубашечку... и штанки. Нина и Вадик катались на лыжах. У Вадика были маленькие лыжи. Началась война. Папа пошел на фронт, а Нина увезли к бабушке, а Вадик остался с мамой. Пришли немцы и убили маму. Вадик горько плакал. Вадику оправили в детский дом. Настал новый год, и привезли из Москвы гонстинцы. Ему дали медвежонка. Медвежонка была рубашка и штанки. В кармане он нашел письмо и стал читать: «Дорогой сынок... Дорогой друг, мы тебе прислали медвежонка. Я учусь в школе». Он обрадовался и стал играть.

Характерные аграмматизмы в отдельных фразах.

12 марта 1947 года.

Всегда любит над людей смеяться (о Славе).

5 июня, записывая погоду в календарь, говорит: Таяло снег.

Вместо подоконник говорит подокойник, полотенце - тенцо, скатерть - скартеть или скартерть.

Мальчик купил один яблоко.

Ребята купались на воде.

Лиса ушла свою норку.

Собака стала вытащивать хозяева на берег.

Медведь - большой он, он дикий животное.

Рассказ Шуры о том, как он провёл лето.

9 сентября 1947 года.

Ко мне приехала мать. Я пообедал и уехал домой. Я приехал домой и пошел гулять. Все ребята узнали меня, играли в салочки, играли хорошо. Потом я пошел домой. Я поужинал и опять пошел гулять. Я гулял хорошо, все гуляли вечером. Потом я пошел домой, и я лег спать. Я пошел на конюшню, там поил лошадей, там мой работает брат. Я колхозе возил сено на быка. Молотил я, подавал я кнопы (снопы), потом мы пошли обедать. Я все лето заработал пятнадцать трудодня. Мой родной брат пошел гулять и я, погуляли, посидели и. ушли домой, и я лег на кровать, я спал хорошо.

Неговорящие дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия.

В предыдущей главе мы описали детей, у которых оказалась нарушенной способность слухового анализа и синтеза звуковой системы нашей речи. Описанные выше дети недостаточно воспринимали речь окружающих, что и явилось главной причиной недоразвития их собственной речи. В условиях специального педагогического воздействия, направленного на восполнение имеющейся недостаточности, дети приобретали нормальные возможности общения и развития.

Рассмотрим теперь другую группу неговорящих детей, которых в отличие от первых характеризовали недостаточность анализа и синтеза в зрительной сфере. К этой группе можно было бы причислить детей и с другими нарушениями предметного восприятия. Но в данной работе мы подвергаем анализу лишь те из них, при которых речевое недоразвитие связано с неполнценным **зрительным** восприятием.

Под нарушением зрительного восприятия мы имеем в виду недостаточность тех анализаторных процессов, которые связаны с **восприятием предметного мира**. Эту недостаточность следует отличать от пониженного зрения. Нарушения, которые приводятся нами, характеризуются неумением увидеть предмет как целое, несмотря на способность улавливать отдельные признаки и свойства его (оптико-гностические нарушения).

Роль зрительного фактора в развитии речи обычно понимают только как средство подражания видимым компонентам артикуляции. Между тем изученные нами случаи позволяют утверждать, что между зрительным восприятием и речью

существуют сложные отношения развития, не исчерпывающиеся подражанием (хотя, конечно, не исключают последнего). При недостаточности предметных представлений нарушается познавательная работа ребёнка, которая непосредственно отражается на овладении речью. Это обстоятельство вместе с пониженной подражательностью артикуляционным движениям окружающих создаёт тяжёлые препятствия для нормального формирования речи.

В этих случаях также наблюдается недостаточное понимание речи, имеющее, однако, иную природу, нежели у описанных выше детей.

Крайняя бедность представлений об окружающем, замедленное развитие понимания слов - вот что характерно для неговорящих детей, страдающих оптической агнозией. В тесной связи с таким недоразвитием находится сниженное понимание чтения и аграмматизм, который является также очень стойким проявлением речевой недостаточности.

Неговорящие дети с нарушением зрительного восприятия овладевают грамотой легче, чем дети, страдающие акустико-гностической недостаточностью. Основные затруднения, которые здесь наблюдаются, связаны главным образом с усвоением графического образа букв, выработкой почерка, направлением строки и т. д. Но наряду с этим и при оптических нарушениях мы встречаем ошибки фонематического анализа. Однако у данной группы детей они потребуют иного объяснения.

Мы видели, что первичные возможности звукового анализа (в отличие от предшествующей группы) здесь оказываются достаточными, следовательно, не дефект слухового восприятия влияет на письмо, а неполное его развитие из-за основного оптического дефекта. Отставание предметного восприятия приводит к задержке восприятия речи окружающих, в связи с этим к недостаточно чёткой дифференциации фонем, отражающейся в свою очередь на письме. Если ошибки смешения при акустическом нарушении потребуют уточнения звукового образа обоих недифференцированно воспринимаемых рядов звуков, то, имея дело с такой же ошибкой при оптических нарушениях, понадобится длительное выяснение смысловых отличий в этих словах. Акустическое же различие будет уточнено сравнительно легче. Нарушения письма фонематического характера при оптических алалиях преодолеваются быстрее.

У неговорящих детей этой группы после овладения грамотой наблюдается

недостаточное понимание читаемого текста в связи с недоразвитием значений.

Педагогическая работа с неговорящими детьми, страдающими оптической агнозией, чрезвычайно сложна и в методическом отношении мало разработана. Результаты достигаются медленно. Основным содержанием её служит развитие более чёткого восприятия окружающей предметной действительности.

Приводим описание одного неговорящего мальчика, страдающего оптической агнозией.

Вася Ж. (9 лет) поступил в клинику речевых расстройств 5 октября 1946 года с жалобами на недоразвитие речи. Выбыл из клиники в декабре 1948 года.

Как сообщила мать, Вася родился в глубокой асфиксии. Научился ходить с 1 года. Лепетать начал с 9 месяцев (ба, ма). но до 7 лет ничего не говорил. Семи лет начал произносить первые слова (папа, мама), затем стал называть имена окружающих детей; произношение было неясное. Дальше речь совсем не развивалась. В школе не учился. При офтальмологическом исследовании были установлены расходящееся косоглазие, нарушение цветоощущения. Глазное дно и рефракция - норма в оптико-гностической сфере.

Наблюдения в первый период пребывания в клинике.

Остаться в клинике Вася легко согласился. Был очень неловок, не умел аккуратно одеваться. С большими трудностями обслуживал себя, плохо убирал постель. Ходил, задевая предметы, натыкался на них. Ни к чему не проявлял интереса.

Выражение лица было неуверенное, часто появлялась виноватая улыбка. Взгляд слегка косящих глаз был всегда испуганный.

В содержательных играх с детьми не принимал участия. Предпочитал играть один. Охотнее всего играл кубиками: построит что-либо - и тут же с грохотом разрушает, что-то выкрикивает при этом высоким и резким голосом.

В работе и занятиях был мало продуктивен. Не любил делать усилия. Замечания педагогов принимал без смущения, скромно улыбался. С таким же выражением выслушивал и похвалу. Был очень некритичен к себе, к своим поступкам, к своим возможностям. Брался за любое задание, очень быстро его оставлял, нисколько не заботясь о точности и аккуратности выполнения. В общении с детьми всегда был очень внушаем, добродушен.

Совершенно не интересовался рисованием и не умел скопировать даже простейших изображений.

Речь Васи исчерпывалась пятью-шестью неправильно произносимыми словами (т'пака - собака, мас'ина - машина мама, шиш, тётя, дядя). При обращении к нему, мальчик часто переспрашивал, но обиходные поручения выполнял правильно. Чтение педагога не слушал. Рассказ понимал плохо. Рассказ об упрямых козликах после объяснения повторил так: Коса, носа, коса, ам! Коса му! Коса пух! На все вопросы отвечал: Вася петь или Вася та (о себе говорил только в третьем лице).

Артикуляционный аппарат без отклонений. Произношение звуков в словах отличалось целым рядом недостатков - отсутствием озвончений, смягчений, свистящим сигматизмом: не произносил р, л и аффрикатов.

Вася не узнавал предъявленных изображений.

После месячного пребывания в клинике, при предъявлении картинок, на вопрос что это? Вася давал такие ответы:

Предъявленные изображения: пень с грибами вокруг него (см. рис. 7).

Рис. 7



Ответы:

Коська
грибы, говорит
виду лапки кошки).

(кошка). Указывая на
лапа (очевидно, имея в

Щук (жук). Сказанное слово он сопровождает жестами, изображающими ползающего жука.

Шали (шары). При дополнительных расспросах педагога изображает жестами шар.

Что касается восприятия предметов, то здесь дело обстояло лучше; Вася в большинстве случаев правильно называл предъявляемый предмет. Однако узнать весь предмет по какой-либо его части Вася не мог. То же отмечалось при

необходимости узнать известное ему изображение по части.

Тахистоскопическое исследование восприятия тех изображений, которые обычно хорошо узнавались, показали значительную замедленность зрительного восприятия. Состояние зрительных представлений хорошо иллюстрируется рисунками Васи (см. рис. 8: лопата, тарелка, чашка).

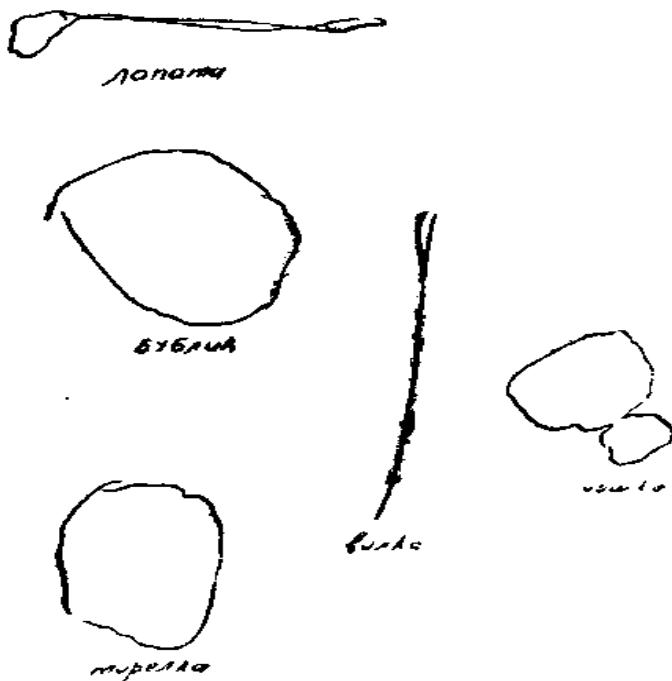


Рис. 8. Рисунок Васи Ж.

самостоятельными и при срисовывании (см. рис. 9: шапка, гриб, кувшин).

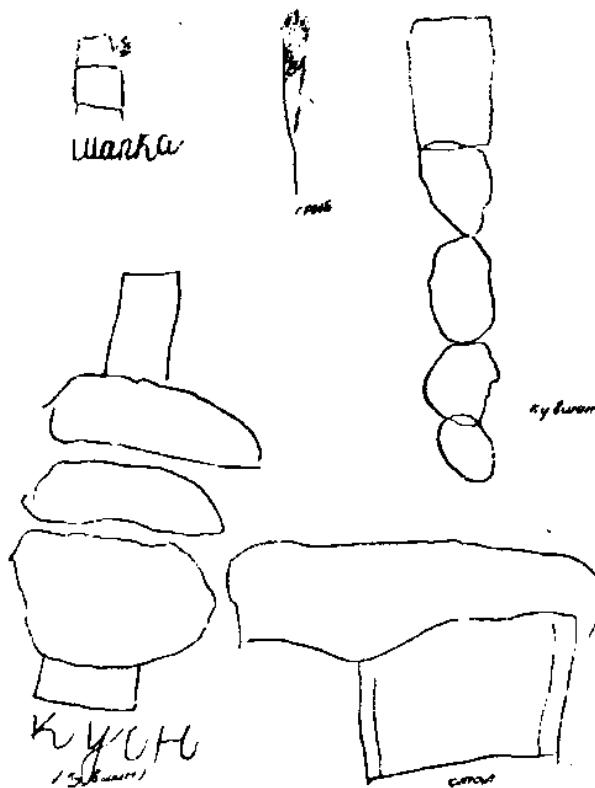


Рис. 9. Рисунок Васи Ж.

Вася не умел различать цвета. При группировке цветных палочек Вася выполнил задание следующим образом: правильно сгруппировал жёлтые, синие, чёрные и белые палочки, но соединил в одну группу красные, зелёные и светло-коричневые. Результаты не изменились и после того, как нами было отобрано по одному образцу от каждого цвета и было предложено Васе присоединить к ним подходящие по цвету палочки. В каждой из вновь подобранных групп снова оказались все три цвета.

При свободном раскрашивании Вася употреблял цвета, нисколько не сообразуясь с действительностью. Особенно часто наблюдалось смешение зелёного цвета с красным. Различению цвета не помогали и наводящие указания, активизирующие зрительные представления. Так, например, задание подобрать предметы такого же цвета, как ягоды, как листья, как небо, не удавалось Васе. Мальчик никогда не мог подобрать предметов соответствующей окраски.

Не менее выраженное нарушение было обнаружено при исследовании восприятия формы. Когда мальчику было предложено сгруппировать фигуры по форме, результаты получились такие: Вася правильно сгруппировал квадраты с квадратами, но треугольники соединил с крестом и звездой, трапецию соединил с полукругом и т. д. Из этого примера видно, что Вася различал только привычные

формы, а мало знакомые легко смешивал.

Наблюдения в процессе педагогической работы.

С первых же дней обучения обнаружилась крайняя ограниченность пассивного запаса слов и полное отсутствие активной речи.

Педагог встретился с крайним затруднением в восприятии изображений на картинке, и поэтому всю работу этого периода приходилось вести на предметах с одновременным показом соответствующих картинок.

На этом этапе, чтобы расположить мальчика к работе и не ставить его перед чрезмерными трудностями, от него не требовалось чёткого произношения. Заученные слова записывались. Для усвоения каждого слова Вася нуждался в его многократном повторении (до 16 раз).

Очень скоро обнаружилось, что Вася усваивал только те слова, которые предлагались педагогом, однако в отличие от других детей самостоятельно он не приобретал новых слов и не обнаруживал никакого стремления самостоятельно пополнять свой словарь.

В связи с развитием первых высказываний с Васей с самого начала велось изучение предметов: выяснялась связь одного предмета с другим, устанавливались их различие и сходство. Мальчик должен был не только увидеть изучаемый предмет, но ощупать, определить его части, осмыслить функциональное назначение каждой части и её отношение ко всему предмету в целом. Примером может служить „проработка“ лопаты: её рассмотрели, ощупали и применили. Потом разобрали на части. Вася самостоятельно составил её и снова зарисовал. После такого ознакомления зарисовка становилась значительно лучше, чем до неё. Вася ощупывал отдельные части предмета и называл их. Так, при изучении стола и его частей он должен был вслед за педагогом указывать части и характеризовать их. (Вот четыре ножки, вот крышка, стол из дерева; крышка четырёхугольная, цвет стола коричневый; за столом едят, работают, пишут.) Как достижение можно было отметить, что при сравнении письменного и обеденного столов Вася замечал у письменного стола ящик. При сравнении стола и парты на вопрос чем они похожи? отвечал: Столъ дерво и парта дерво.- А чем не похожи? - Столъ ноги, а парты нетю (нету) ноги, вотя тут (показывает подставки) и т. д.

После ряда предварительных бесед Вася находил изучаемые предметы на

картинках, подвергал анализу, описывал. Затем ему предлагалось рассмотреть на себе одежду и назвать её по частям. Так, при рассмотрении отдельных частей рубашки (ворот, рукава, застёжка, карманы и т. д.) мальчик должен был сложить название из разрезной азбуки, затем найти среди других рисунков, зарисовать её по частям и в целом. При этом оказалось, что у Васи отсутствуют понятия: длинный, короткий, широкий, узкий и т. д. Такая же работа была проделана с посудой. Вася ощупывал отдельные предметы с закрытыми глазами, затем узнавал их на картинках, зарисовывал, узнавал по схематическим изображениям педагога. Чтобы привлечь внимание мальчика к отличительным признакам разных животных, были использованы экскурсии (в зоопарк и др.).

Одновременно продолжалась работа по развитию цветоощущения, различения формы и способности различать изображения на картинке. В этой работе выявилось своеобразное явление **распылённости** зрительного внимания. В результате проведённых занятий по картинкам Вася научился различать некоторое их число и находить парные при игре в лото, находить соответствующие им предметы и т. д. Однако достаточно было изменить привычные условия занятий таким образом, чтобы Васе пришлось находить требуемые картинки среди многих других, как успешное выполнение тех же заданий оказывалось неосуществимым и та же игра в лото (подбор сходных картинок) не удавалась.

Очень трудно было научить Васю составлять картинки из кубиков (животные) по образцу, лежащему перед ним. Он составлял их самым причудливым образом: к голове слона мог приставить хвост лисы, к туловищу волка - голову слона и т. д. Своих ошибок Вася не замечал, заявлял педагогу, что задание выполнено, и просил новое.

Имея в виду преодоление указанных затруднений зрительного и пространственного восприятия, Васю часто привлекали к участию в игре „Чудо-чудеса“. Игра эта состояла из картинок, изображающих половину какого-либо животного. Мальчик должен был подобрать такие картинки (половинки), чтобы из них получилось полное изображение того или иного животного. Эта игра, несмотря на её элементарность, оказалась для Васи совершенно недоступной: Вася не умел использовать опыт, полученный им при многократных повторениях различных комбинаций с картинками и кубиками. Васю научили складывать изображение слона, но он по-прежнему не умел сложить изображение остальных

животных из соответствующих составных частей.

Не менее трудной оказалась работа по усвоению формы, несмотря на то, что Вася вместе с педагогом много раз анализировал форму треугольника, квадрата, прямоугольника; при классификации этих фигур мальчик снова объединял треугольники с кругами и т. д.

Упорно проводилась работа над различием цветов и правильным употреблением их обозначений. Однако улучшения в зрительной сфере достигались медленно, и Вася продолжал рисовать огурец красного цвета, волосы раскрашивал в синий цвет, глаза - в красный и т. д. По рисункам Васи нельзя было догадаться, какой предмет они изображали, так как они порой не имели с этим предметом даже отдалённого сходства.

Таким образом, работа над речью у Васи в большой мере осуществлялась по линии расширения и уточнения содержания слов посредством развития предметных представлений.

Работа над произношением, даже при полноценном артикуляционном аппарате, представляла большие затруднения. Вася сидел перед зеркалом безучастно, не фиксируя своего взора на артикуляционном показе педагога. Движения артикуляционного аппарата, несмотря на усилия педагога, продолжали оставаться беспорядочными и хаотичными. Наряду с этим мальчик оказывался в состоянии правильно повторять двух - и трех - сложные звукосочетания.

Учитывая пассивность Васи в самостоятельном приобретении словесных обозначений, а также вялость в усвоении произношения, решено было уделить больше внимания грамоте. Предполагалось этим путём активизировать интерес к устной речи, а также закрепить чёткое произношение уже поставленных звуков.

К развёрнутому обучению грамоте мальчик был подготовлен предшествовавшей работой по развитию произношения, которая по обыкновению сопровождалась знакомством с буквами и слоговыми сочетаниями при помощи разрезной азбуки.

Обучение чтению не вызвало особых затруднений. Вася быстро овладел послоговым чтением, составлял слова по заданию на тот или иной звук, правильно находил ударный слог в слове, правильно повторял отдельные слоги, слова. У Васи оказались неплохие способности к звуковому анализу. Он мог быстро составить слово со слуха, составлял целые фразы со слуха, верно

отхлопывал количество слоговых элементов с ударением.

Вначале казалось, что удалось нащупать правильный путь к расширению речевых возможностей мальчика. Но вскоре выяснилось, что эти предположения не вполне оправдались. Вася, действительно, научился читать. Но овладение грамотой не сыграло в его речевом развитии той преобразующей роли, которую оно обычно имеет у других неговорящих детей. Читая новые слова, Вася совершенно не вникал в их содержание. Процесс механического, внесмыслового, чтения, обычно у детей являющийся переходным и непродолжительным, оказался здесь самодовлеющим и не содержал в себе никакого движения к пониманию прочитанного. „Слово для него не существовало,— пишет педагог, оно для него являлось мёртвым капиталом, так как он не мог использовать его в речи, не мог приложить к соответствующему предмету или явлению”.

Вася читал механически; его занимал самый процесс чтения. Он читал по слогам, быстро нанизывал слог на слог, не останавливаясь на точках, без интонаций. Так он прочитывал целые страницы.

Так как чтение Васи происходило в очень быстром темпе, без какого бы то ни было осмысливания прочитанного, пришлось требовать медленного, связного чтения. Ещё не прочитанные слова закрывались, сосредоточивалось внимание на осмысливании слов и содержания отрезков текста, разъясняли их, иллюстрировали предметами, драматизировали.

Замедлением темпа чтения преследовалась цель воспитать осмыщенное чтение и, кроме того, укрепить чистоту произношения в речи, которая продолжала отставать. Несмотря на то, что Вася научился произносить каждый звук в отдельности, слова по-прежнему произносились им очень нечётко.

Накопление запаса слов происходило очень медленно. Самостоятельных обобщений мальчик не производил и не проявлял никакой активности в пользовании усвоенными им словесными обозначениями. Он употреблял лишь те слова, которые усваивал посредством специальных занятий с педагогом, и лишь в самом элементарном значении.

По совокупности результатов обучения стало ясно, что всё же решающую роль в обучении Васи должно сыграть формирование „фундамента” предметных представлений. Вне этого речевое развитие мальчика обеспечить не удавалось.

Общие результаты двухлетнего обучения речи были ещё невелики. Хотя

мальчик и научился с помощью педагога правильно произносить звуки, но в самостоятельной речи оказывалось множество недочётов: неправильные ударения, неправильные смягчения, неправильное произношение аффрикатов.

Вася знал названия частей тела, посуды, мебели, игрушек, учебных пособий, но лишь очень немногие названия действий. Предложения, построенные им самостоятельно, страдали резким аграмматизмом (Вася читал нет. Вася ел нет и т. д.).

Вот примеры предложений, составленных Васей по картинкам!.

Дети учили уроку - дети учатся в классе.

Мальчик дала ворони суп - мальчик кормит ворону.

В речи изобиловали заученные фразы. Сильно отставала смысловая сторона речи. Слова, которые произносил Вася, часто не были наполнены конкретным содержанием. Мальчик не понимал значений самых простых слов: лужок - это река, говорил он, очевидно, путая со словом л у ж а (лужа и река в его представлении не различаются); у слона клюв, у ёжика пух и т. п.

Хотя понимание речи в пределах обихода было достаточным, понимание перифраза или рассказа оказалось сниженным.

При чтении рассказа „Лгун“ на вопрос: „Кого называют лгуном?“ - отвечает: Баловник.

- Чем занимался мальчик?
- Коровы пасел.
- Кого он стерёг
- Волка.

Вася не понял рассказа даже после трёхкратного зачитывания педагогом.

В рассказе о военных собаках не понимал выражения мохнатые санитары и не усваивал всего остального содержания.

Недопонимание значений сказывалось также в назывании отдельных предметов.

Футляр для очков Вася называл отки, банка. Словом банка обозначал также лампу, проводя по ней рукой.

Вася совсем не понимал простейших переносных значений.

Слово *г о л ы й* существовало для него только для обозначения раздетого человека. Выражения голый сад Вася не понимал.

Играя в домино, Вася правильно пользовался словом *пусто* для обозначения кости без точек, но выражения в комнате *пусто* не понимал. На вопрос „Где дупло?“ правильно указывал его на дереве, но затем, в другой обстановке, рассматривая изображение пня с округлой поверхностью, называл его тоже дуплом. Впоследствии любой круг на картинке называл этим словом. В данном случае, так же как и в большинстве других, за словом стоял частный признак, а не предметное обобщение.

Подводя итоги двухлетнему обучению Васи, следует указать, что успешнее всего остального шло овладение счётом. Вася выполнял счётные операции в пределах 20.

Из других форм деятельности, удававшихся Васе, нужно отметить ряд игр: домино, шашки, в которых он превосходил своих товарищей.

Письмо и чтение Васи удалось продвинуть довольно хорошо. Мальчик к концу пребывания в клинике писал без большого количества ошибок, и в этом сказывались неплохие способности к звуковому анализу слов.

Мальчик мог без ошибок написать такие слова, как краски, птичка, щётка.

Наибольшее число ошибок падало на графические ошибки, на замену звонких и глухих согласных и на смягчения и др. Приведём примеры: пироза—б е р ё з а, дуп—дуб, Алоша—Алёша, дата—дядя, люк - лук, дыл—был, умала—упала. паньку—баньку, Миса— Миша, миску—мышку, мыма—мыла, лавит—ловит, тела—шила, Мыса— Миша, Мыма тату—мыла Тату, Ашла кашу—ела кашу, сир—сыр, на полку—на полке, на шкпа—на шкапу, лавит сому—ловит сома, на стола на столе, млила—Миша, злна—Зина, мила—мыла, сила—ела.

Таким образом, даже при наличии достаточных способностей к звуковому анализу, задержка и в этой сфере была налицо.

Графическая сторона письма резко отставала, хотя овладение буквами происходило довольно легко. Но даже к концу пребывания Васи в клинике он не умел дорисовать букву по начатому элементу (например, ж по его элементу). Другие дети легко справлялись с этим заданием. Списывание было также

затруднено у Васи. Он писал, не сообразуясь с линейками, перескакивая через строку, пропуская слова. Для преодолении этих затруднений применялись специальные упражнения.

Повторное исследование восприятия обнаружило довольно заметные проявления оптической агнозии, хотя и выраженной в менее грубой форме, чем при поступлении мальчика в клинику. Многие картины, ранее не узнаваемые им, теперь были правильно названы. Улучшение наблюдалось и в различении цветов. Однако ещё и в этом периоде Вася пшённую кашу находил синей, ряд картинок не узнавал.

В течение третьего учебного года продолжалась усиленная работа над расширением словаря и пониманием значения слов. Большое внимание было уделено грамматическому строю речи. Все упражнения увязывались с прохождением программного материала по курсу I и II классов массовой школы, но с применением специальных упражнений и приёмов. В то же время не прекращалась работа над развитием зрительного восприятия.

К концу пребывания в клинике Вася умел пользоваться речью, хотя фразы его ещё не были правильно оформлены. Со стороны фонетической речь Васи имел лишь незначительные недостатки (смягчений). Запас слов значительно пополнился, Вася умел самостоятельно передать прочитанный рассказ рассказать случай из своей жизни. Письмо было без ошибок, но с графической стороны недостаточно правильное.

маша ашакашу
кукла ушала

Это мой мир

Маша ест кукурузу
Кукла упала
Это мой мир

Рис. 10. Письмо Васи Ж. в начале обучения.

По арифметике Вася усвоил умножение и деление в пределах 20 и все 4 действия в пределах 100 с круглыми десятками. При прохождении арифметики основные затруднения были связаны с непониманием слов и оборотов речи.

Неустойчивость в поведении мальчика исчезла. К занятиям относился с интересом. Поступил в III класс вспомогательной школы, учится там успешно.

Попытаемся проанализировать основные черты речевой неполноценности Васи.

Наибольшие затруднения в овладении речью, выявленные в ходе обучения, состояли в том, что накопление слов и развитие их значений резко отставало. Усвоение произношения удавалось значительно легче. Без особых затруднений протекало и овладение грамотой, что указывает на достаточные возможности слухового восприятия. Здесь встречались главным образом трудности, связанные с нечётким графическим образом букв, но и они быстро преодолевались.

Овладение чтением и письмом, однако, на первых порах мало способствовало общему речевому развитию.

Активизирующее влияние чтения как средства расширения запаса представлений вначале было невелико.

29 апреля

Мужа села на рыбу
Мыса ^{сторона} и Мишка-
Миша ловит рыбу
Миша купил барабан
Саша мыла парту
Кошка ловит мышку
Наташа ^{шьёла} ходат

Вася Письмо по слуху

Ошибки.
Пишет вместо Мужа -Мыса.
рыбу-рибу
мышку-мыску
шила-шела
селя-осла
раму-ралу

29/12 47 г.

Рис. 11. Письмо Васи Ж. на втором году обучения.

Анализируя процесс обучения Васи, мы имели возможность отметить глубокую недостаточность зрительных предметных представлений. Резко затруднённым было узнавание изображений. Мальчику также не удавались узнавание предмета по его части, составление картинок из разрезных частей. Ещё более заметно проявлялось нарушение восприятия формы и цвета. Каково психологическое содержание данного явления?

Опираясь на приведённые (описанные выше) факты, можно утверждать, что восприятие Васи было лишено самого существенного свойства, присущего

человеческому восприятию.

Из круглых потом
белкой кушают
ночной резиной
тарталей кушают
шар пускают
куклы играют
малышки тягут
карзинке яблока

Рис. 12. Письмо Вани Ж. к концу пребывания в стационаре.

„Глаз человека,- говорит Сеченов,- устроен так, что он может видеть в предмете каждую точку в отдельности и весь предмет в целом" (Сеченов, Психологические этюды).

Целостное восприятие изображения предмета⁵ было крайне ослаблено у Вани. Прослеживая проявление оптико-гностической недостаточности у мальчика

⁵ Восприятие изображения, в развитии ребёнка, связано с обобщённым восприятием предмета; оно возникает лишь после того, как ребёнок приобрёл способность чётко вычленять предметное значение вещей, отвлекаясь от частных его признаков.

в процессе обучения, необходимо отметить необычайно стойкий характер её. Преодоление шло очень медленно и требовало применения множества разнообразных приёмов. Это позволяет сделать вывод о **первичном** характере данной аномалии.

Как следствие недостаточности зрительного восприятия Васи нужно рассматривать бедность и неправильность представлений об окружающей предметной действительности, составлявших, как мы видели, основное препятствие к овладению речью. Отсутствие должного уровня отражения предметной действительности приводило к тому, что слова в речи для Васи не приобрели достаточного значения, отделяющего одно слово от другого, позволяющего улавливать звуковые различия между словами.

Мы видели, что немногие слова, которыми Вася пользовался, были крайне бедны по значениям, неустойчивы по звучанию, несмотря на достаточные возможности произношения. Они были мало связаны в сознании ребёнка с реальным предметным содержанием обозначаемого.

Недостаточность в сфере зрительного восприятия ограничивала также возможности подражания видимым артикуляционным движениям окружающих. Однако эти трудности, так же как затруднения в овладении графической стороной чтения и письма, оказались в большей степени преодолимыми, чем трудности овладения смысловой стороной речи.

Таким образом, в этом случае обнаружилась тесная связь между зрительной недостаточностью и речевой неполноценностью. Эта связь представляется сложной и многосторонней. Она выражается в недостаточной готовности ребёнка к овладению смысловой стороной речи, а также в ограниченных возможностях подражания речевой артикуляции и усвоения графем.

Выяснив своеобразие речевого недоразвития Васи, тесно связанного, как мы полагаем, с особенностями формирования предметного восприятия, рассмотрим некоторые черты личности мальчика. Ряд проявлений мальчика создавал впечатление о неполноценности эмоционально-волевой сферы, отсутствие побуждений к речи, безразличное отношение к занятиям, отсутствие инициативы в процессе обучения и в отношениях с детьми, равнодушие к порицанию и своим неудачам.

Все эти черты были несомненно налицо у Васи, но мы не можем рассматривать их вне связи со всей остальной характеристикой этого ребёнка и историей его психического развития.

По мере повышения общего уровня развития педагоги отмечали возникновение большей целенаправленности, чувствительности к своему недостатку, чем это было вначале. Далее подмечено, что в тех ситуациях, когда мальчик достигает успеха (при игре в шашки, в занятиях по арифметике), он заметно оживляется. Другими словами, пониженная активность Васи носила нестойкий характер в отличие от тех случаев, в которых она является преобладающей в картине нарушения (сравн. описание Игоря Д. и Толи Е.). Всё это заставляет рассматривать уклонения в мотивационной сфере у Васи (а они бесспорно имеются) не как **первичное нарушение**. Уместно предположить, что общее формирование аффективно-волевой сферы не встретило у мальчика необходимых для нормального развития условий и потому сохранило в себе черты элементарных волевых проявлений. Трудно было бы ожидать, что обрисованный выше ограниченный уровень предметной деятельности ограничивается только сферой интеллекта. Он неизбежно должен оказывать влияние на формирование всей личности мальчика, на замедление роста интересов, побуждении и стремлений. Он должен оказать также влияние на уровень переработки окружающей действительности, на осознание себя и своих действий в окружающем и, следовательно, на развитие сознания.

Обучение речи, в этом случае направленное на пополнение запаса слов, развитие грамматического строя, произносительной деятельности, овладение грамотой создавало новые условия формирования зрительного восприятия. Но наряду с этим содержанием педагогического воздействия в соответствии с особенностями случая - была работа по расширению предметного опыта и развитию представлений об окружающем. Эта труднейшая задача осуществлялась с помощью активного изучения предметов средствами осязания, выяснения и демонстрации функциональных свойств предмета и пр. Большое место занимало воспитание наблюдательности, умения сопоставлять предметы и их свойства, делать выводы о сходстве и различии.

Развитие произношения опиралось в меньшей степени на зрительный контроль перед зеркалом, в большей на слуховое и кинестетическое восприятие.

Обучение грамоте требовало по преимуществу преодоления графических

трудностей. На более поздних этапах большое место занимала работа над **пониманием** чтения.

Приложение к описанию Васи Ж.

Приводим записи речи Васи Ж. Как видно из материалов, речь его была бедна и очень медленно улучшалась. В материалах приводятся отдельные слова Васи, которыми он пользовался спустя 1—1,5 месяца после поступления в стационар. Спустя 3 месяца речь его мало изменилась. Слова остаются мало понятными, мало отличающимися одно от другого.

Спустя 4 месяца Вася начинает пользоваться фразами. Запас слов его расширился. Но по-прежнему проявляется особенность Васи - называть предметы случайными наименованиями, не заботясь о каком-либо сходстве произнесённого слова с подлинным названием; один и тот же предмет он мог одновременно называть по-разному.

Спустя год и 4 месяца речь Васи приобретает более устойчивый характер, но она ещё крайне бедна и аграмматична. Спустя 2 года — речь устойчива, но аграмматична.

Называние картинок.

21 октября 1946 года

Лыжи - масина

Яблоко - не

Пила - чик-чик

Блюдце - часка

Шляпа - чашька

Лист - бабошька

Девочка - тетя

Бедро - вадя

Кошка - коська

Часы - тяк-тяк

Трамвай - масина

Перо - жест писать

28 октября 1946 года

Груша - есть

Свинья - ху-ху

Дыня - есь

Чашка - чашка пить

Ложка - есь

Ворона - куку

Мяч - наш

Полотенце - мимический знак

Кошка - кошка

Индюк - не собачо

Козел - бя

Курица - куку

Рыба - есь

6 декабря 1946 года.

Кровать - пять

Часы - тяпи

Лампа - тяпа

Стол - коть

Диван - пать

Кресло - чупо

Шкаф- мянь

28 декабря 1946 года

Рассказ по картинке.

Васе предложено рассказать о корове всё, что он знает. Вася рәсе Носька титили (четыре ножки), уха ва (два уха). Ношь (нос) Вася неть (Вася больше

ничего не знает).

11 декабря 1946 года.

Запись речи во время игры в парные картинки.

Ведущий спрашивает: - У кого коляска? - Вася отвечает: Ваша шола. Его поправили: - Надо говорить -у меня. На вопрос: у кого танк? - Вася отвечает: У мина кан. - У кого лошадь? - У ме кота. - У кого машина? - Уме машина. - У кого барашек? - У ме мошати.- У кого попугай? - У ме nau пак.- У кого петух? - Ватя, Петя. - У кого девочка? - У ме у скала.- У кою кошка? - У ме котка - У кого слон? - У ме люшкон. - У кого бычок? У мна пык. - У кого утёнок? - Вася мыта.

12 декабря 1946 года.

В одной и той же ситуации один и тот же предмет называет по-разному. Так, на вопрос ведущего: у кого слон? - Вася отвечает первый раз:

- У Вася теки, во второй раз: У мня шоль, в третий раз: У - мя лешь.

25 декабря 1916

Игра в лото.

- | | |
|-------------|-------------------------|
| У кого дом? | - Вася томи. |
| кукла? | - Мэ люко. |
| мышка? | - У мэ ми та. |
| дом? | - У мэ хата. |
| лодка? | - У Васи лета. |
| бабочка? | - Мэ басыбака. |
| шар? | - Ой, Ва ись конь-соль. |
| труба? | - У мэ тлипита. |
| барабан? | - У мэ ляпаляпа. |
| барабан? | - У мэ палялки. |
| самолёт? | -У мэ сашико. |
| самолёт? | - У мэ шаласио. |
| самолёт? | - У мэ самакиль. |

7 января 1947 года.

Речь при игре в лото.

Вася пожелал быть ведущим. Ему обещали выполнить его желание. он будет выполнять правила игры и слова повторять за педагогом.

Картина - корзина. Вася выкрикивает: кулики, культка, чикали, катина, мытили, миськи.

Картина - ведро. Вася называет: нонта, лим, котили, липа. томо.

Картина - попугай. Палопкой, люко, патоко, пикули... Вася неть.

27 января 1947 года.

Описание картины «Зимние забавы».

Тут собака. Тут малик ва (два мальчика). Сапка неть бух (шапка упала). Малик сек бух (мальчик упал в снег). Мачина тут. Конь тут. Дом... Доц... Малява тут (лес тут). Ива тут (деревья тут). Ива она дерево одно; считает деревья). Ива ва (два). Тли (три). Лева писить титили (т. е. 14 деревьев). Лес либы (в лесу грибы). Маслка сапки нить (мальчик без шапки). Маслка тесить тли (посчитал).

29 января 1947 года.

Самостоятельная речь.

У Васи пропал перочинный нож, который он оставил у меня на столе. Вася обращается с речью, пытаясь объяснить, в чём дело; Ой, тата, Васа нось нет. Нось есть - нос нетесь (тут был нож - и не стало ножа). Нось тут, tota Сася (Ася) тушь, я туть несь путь. А я топ, топ, несь неть. (Тётя Лея сидела за столом, около неё стоял Вася, нож лежал на столе. Вася ушёл - нож пропал.)

1 декабря 1948 года.

Пересказ по картинке и прочитанному тексту.

Девоська Маша пошла за воду.

В тряпе сто-то нибудь и нашли приемна (ребёнка) и принесла домой. Мать сказала: нам кормть нету, нечего, а Маша сказала: будет чуть есть.

Взяла Маша, кормила, давала молоко.

Неговорящие дети с нарушением психической активности.

Мы познакомились с двумя группами неговорящих детей. У первой из них мы отмечали нарушения фонематического восприятия, которое приводило к неполному усвоению звукового состава речи. Во второй группе мы имели возможность проследить влияние нарушенного зрительного восприятия на усвоение предметных значений, приводящее к недостаточному пониманию речи окружающих.

Однако перечисленные нарушения не исчерпывают всех условий аномального развития речи у ребёнка.

Овладение речью есть активный процесс поисков, наблюдений, сравнений, установления отношений и обобщений, нуждающийся в живом использовании ребёнком своих анализаторов. Кроме того, активно протекающий процесс овладения речью нуждается в социальной коррекции, которая нормально происходит в процессе общения с окружающими. Нормально развивающийся ребёнок часто сам улавливает, в чём его промахи, по самым незначительным признакам, и это служит движущим мотивом в его подражательной деятельности, направленной на совершенствование своей речи.

С. В. Ковалевская в своих воспоминаниях описывает один из эпизодов своего детства, относящийся к 2 - 3-летнему возрасту, когда она не смогла ответить на вопрос об её имени и фамилии. - «Скажи, маточка, меня, мол, зовут Сонечка, а мой папаша - генерал Крюковский», - поучает меня няня. Я стараюсь повторить, но не выходит, должно быть, складно, так как и няня, и её знакомый смеются. Знакомый няни провожает нас до дома. Я всю дорогу подпрыгиваю и повторяю слова няни, коверкая их по-своему. Очевидно, этот факт для меня ещё нов, и я стараюсь запечатлеть его в своей памяти»⁶.

В этом эпизоде хорошо отражено, как для детского сознания прозвучал смех взрослых, относящийся к неправильному произношению девочки, и активная реакция ребёнка на понятое ею несоответствие своей речи,

⁶ С. В. Ковалевская, Воспоминание детства и автобиографические очерки. Изд. Академии наук СССР, 1945.

направленная на то, чтобы добиться преодоления этой новой для неё трудности.

В дневниках по развитию речи русских детей можно встретить немало фактов, свидетельствующих об активном стремлении маленьких детей совершенствовать свою неправильную речь.

Нередко неудачи в этом отношении вызывают глубокие переживания у ребёнка.

А. Н. Гвоздев приводит запись о Борисе В. (3 года 16 дней;. Мальчик долго не мог овладеть словом лапша . По слогам это слово удавалось, целиком - нет. «Мама, я не умею», сказал он и расплакался. Ирина В. «не любит, когда за ней повторяют её языком; слыша всегда неправильную речь, она догадывается, что, так говоря, над ней шутят, делают замечание, и сама старается исправиться» (2 года 4 месяца 24 дня).

Можно привести множество примеров, указывающих на активно волевой характер процесса овладения фонетической стороной речи, как и смысловой. Гвоздев прямо говорит о том, что «дети обнаруживают стремление бороться за правильность произношения»⁷. Ребёнок непрестанно исправляет свою речь и подмечает ошибки в речи других детей.

Интересны примеры, когда дети сами отмечают смыслоразличительную функцию звуков.

Толя Д. (6 лет 3 месяца), услышав в разговоре слово „дошлый", заметил: «Дошлый», а можно ошибиться - «дохлый». Ниже мы приводим описание неговорящих детей, у которых имеется резкое несоответствие между наличием достаточных возможностей в сенсорной и интеллектуальной сфере и использованием их в реальном развитии ребёнка. В качестве основной причины такого несоответствия следует указать на недостаточную активную наблюдательность детей и ослабленную направленность на активное общение с окружающими.

Дети, которых мы имеем в виду в этой главе, не обладают достаточно развитой направленностью побуждений, необходимой для преодоления

⁷ А. Н. Гвоздев. Усвоение ребёнком звуковой стороны русского языка. Изд. АПН РСФСР, 1943.

значительных трудностей, связанных с овладением речью⁸.

Вместе с тем общее снижение психической активности, которое характерно для них, создаёт условия неправильного функционирования анализаторных процессов, которые являются обязательными предпосылками развития речевой деятельности.

Тот же дефект активной направленности и непосредственно влияет на усвоение речевого материала (речевых звуков, грамматических закономерностей и т. д.).

У неговорящих детей с нарушением психической активности также наблюдаются различные затруднения в процессе овладения речью, но они имеют иную причину, чем у детей первой и второй группы. Рассмотрим для примера нарушения письма. По своему характеру они как бы сочетают в себе ошибки того и другого типа. Это объясняется тем, что при данной форме алалии ослаблены процессы наблюдательности и самоорганизации как в зрительной, так и в слуховой сфере. Следствием этого являются графические затруднения, с одной стороны, и недостаточное активное усвоение звуковых отношений и звукового состава речи - с другой. Недостатки письма у этих детей преодолеваются значительно быстрее. Педагогическая работа в первую очередь будет направлена на развитие активного всматривания и вслушивания. Наряду с этим специальной коррекции будут подлежать недостатки речи, в свою очередь приводящие к затруднениям звукового анализа слова.

Возьмём другой пример - недоразвитие мышления, которое тоже наблюдается в той или иной мере во всех случаях, когда ребёнок не говорит в 8—10-летнем возрасте. Каждый неговорящий ребёнок до обучения имеет малый запас понятий, значения слов его крайне ограничены и конкретны, он не знает простейших обобщающих слов. Но в случаях акустических нарушений это отставание будет носить характер вторичной задержки, возникающей вследствие отсутствия опыта речевого мышления. В известной мере препятствием к развитию значений слов может служить также нечёткое восприятие фонем. Развитие смысловой стороны речи идёт в этих случаях легко, однако оно требует специальной работы над обогащением речевого опыта ребёнка.

Иное положение при алалии, связанной со зрительной недостаточностью.

⁸ Случаи реактивных расстройств, ведущих к отказу от речи (мутизм), мы не включаем в разбираемую категорию.

В этих случаях мы имеем дело со стойким отставанием семантической стороны речи, которое преодолевается с огромным трудом. Основа его носит первичный характер, она связана с неполноценным восприятием предметного мира.

При нарушении психической активности запас представлений легко пополняется, как только удаётся воспитать в ребёнке интерес к окружающему и умение наблюдать и сопоставлять явления и их признаки.

Продолжим эту линию сравнения. Возьмём такие проявления, как неточность понимания речи. Она также может иметь место во всех случаях, но каждый раз по-разному. При акустическом нарушении она связана с нечётким различением сходно звучащих звуков, при зрительной алалии - с бедностью представлений об окружающем, при аффективных нарушениях с недостаточной активной направленностью восприятия.

Само собой разумеется, устранение проявлений непонимания потребует различного подхода в каждом случае.

Рассмотрим амнестические проявления, которые встречаются у разных неговорящих детей. В одних случаях они будут объясняться нечёткостью звучащего образа, в других - неясностью зрительного представления, в третьих недостаточной направленностью акта припоминания.

Какое бы внешне сходное проявление мы ни взяли - более обширное или частное, незначительное, - мы везде найдём черты различия, вытекающие из типового своеобразия структуры нарушения, к которой оно принадлежит. Правильно пользуясь такого рода сопоставлениями, логопед безошибочно найдёт и пути дифференцированного подхода.

В свете высказанных соображений перейдём к описанию двух детей, недоразвитие речи которых было связано с пониженной психической активностью.

Толя Е. подвергался наблюдению с 7 лет - с 15 мая 1944 года, вначале амбулаторно в поликлинике слуха и речи Мосздрав - отдела⁹ в течение 3 месяцев, затем в течение 1½ лет в условиях клиники. Поступил в клинику с

⁹ Приношу благодарность Л. П. Голубевой, любезно предоставившей мне свои наблюдения за этот период

жалобами на отсутствие речи. При поступлении мать рассказала, что Толя начал ходить к 1 году. Первые слова (папа, мама) произносил к 1 году. Дальше речь не развивалась. Объяснялся жестами. До занятий с логопедом запас слов был крайне ограничен и их нельзя было понять. Со стороны нервной системы было отмечено: анизокория s>>d.

*Наблюдения во время амбулаторных занятий и в первый период
пребывания в клинике.*

При общении с педагогом Толя не вступал с ним в контакт. На задаваемые вопросы он не пытался ответить ни жестом, ни звуками, терялся, как бы замирал и долго оставался в таком состоянии. Не отпускал от себя мать ни на шаг. Без неё не остался на занятиях в кабинете. Во время занятий был очень рассеян, ни на чём не сосредоточивал своего внимания, непрестанно вертёлся на стуле. Часто бывал неестественно напряжён, отказывался заниматься, манерничал, кривлялся. Малейшее затруднение делало невозможным продолжение занятий, которые нередко заканчивались слезами.

Мальчик не проявлял ни малейшего усилия, настойчивости, упорства в достижении результатов, небрежно обращался с книгами и учебными принадлежностями. Интерес проявлял лишь к рисованию. Оживлялся во время игр.

Активной речи почти не было. Толя объяснялся при помощи жестов и нескольких невнятно произносимых слов. Мальчику хорошо удавалось повторение большинства звуков по отдельности. Отмечались лишь следующие недочёты звукопроизношения: отсутствие смягчённых звуков, неправильное произношение аффрикатов (ц—с).

Толя умел повторять отдельные слоги, но делал это с упомянутыми фонетическими недостатками, например, слог ща повторял шса. Повторение подряд двух слогов, содержащих парные фонемы, ему не удавалось. Например, вместо да-та повторял да-да, вместо ка-га—га-га. Не менее затруднено было и последовательное повторение слоговых сочетаний, содержащих несходные по звучанию фонемы. Так, вместо ба-ду повторял ба-гу, вместо до-ба-до-да и т. д. Толя неправлялся также с повторением трёх и более слогов вне зависимости от того, из каких звуков они состояли, путал порядок, заменял звуки. Так, бибабу повторял бигагу, дубадо - будабо.

При повторении слов Толя сильно искажал их. Он путал и заменял даже те звуки, которые по отдельности произносил правильно.

Примеры воспроизведения повторяемых слов:

винтовка - титока собака - вавака

аэроплан - тлялян лампа - шлама

тина - кана ширма - тирка

стол - той

Толя повторял лишь общий контур слова, сохраняя при этом количество слоговых элементов. Заметим, что характер искажений при повторении был непостоянным. Так, слово собака мальчик мог повторить: ватака, татака и т. п.; ударения в повторяемых словах часто также были неправильными.

Выявить объём понимания речи в первое время не удавалось, так как мальчик с трудом вступал в беседу. На обращенные к нему вопросы по поводу его времяпровождения, на просьбы подать что-либо, выполнить то или иное задание мальчик часто даже не пытался ответить. Однако удалось установить, что обиходную речь Толя понимал хорошо, но содержание прочитанного рассказа усваивал очень неполно, клочкообразно.

Данные психологического исследования указывали на достаточные интеллектуальные возможности мальчика. Вместе с тем Толя обнаружил целый ряд особенностей, которые подчёркивали его недостаточную целенаправленность, быструю истощаемость, преобладание игровых процессуальных мотивов в любой деятельности, которая им выполнялась. Так, например, Толя хорошоправлялся с конструированием разрезных картин, составлял сложные мозаики из кубиков. Но если в комнате, в которой он занимался, находились отвлекающие раздражители, выполнение задания оказывалось дезорганизованным – Толя допускал множество ошибок, не замечая их. Во время занятий Толя реагировал на все посторонние раздражители. Если их не было в комнате, он находил их за дверью. Услышав, что в соседнем классе дети готовят уроки, Толя, выполняя задание, произносит совершенно неуместно слово семь. Оказывается, он таким образом реагировал на подсчёт, который в это время производил другой воспитанник в соседнем классе.

В момент выполнения задания, услышав разговор о времени, заинтересовался, не остановились ли часы, висевшие в соседней комнате. Уловил во время занятий, что в коридоре Игол дразнится на Колю (Игорь дразнит Колю).

Толя хорошо понимал содержание картин, расположенных в определённой последовательности рассказа, самостоятельно устанавливал эту последовательность. Правильно расположив серию из 5 картин „Вороны и собака", изображающую похищение воронами хлеба у собаки, Толя ударил кулаком по изображению ворон, сопровождая своё негодование восклицанием: Кикиль! (какие).

Исследование запоминания слов, цифр, фигур, картин обнаружило стойкое закрепление предъявленного материала в памяти. Из 9 цифр после второго предъявления Толя безошибочно узнаёт 8, из 9 слов воспроизвёл все. Из особенностей запоминания следует отметить резкую разницу результатов при первом и втором предъявлении материала. После первого предъявления Толя запомнил очень мало. При втором предъявлении запомнил максимальное количество, которое затем не менялось при любом числе предъявлений. Длительность экспозиции не оказывала влияния на результаты.

Следует отметить относительно невысокий уровень запоминания с помощью картинки.

Исследование восприятия показало, что Толя обладает незаурядными возможностями восприятия в зрительной сфере. Это выявилось уже частично при исследовании запоминания. При краткой экспозиции Толя воспроизводит безошибочно 10 фигур. Мгновенно соотносил сходные картинки в лото. Очень сильно у мальчика было развито чувство формы. Восприятие цвета было точно и дифференцированно. Интересно отметить, что Толя часто незаметно сопровождал восприятие изображения и фигур обводящим движением пальца или руки в воздухе или по столу. Хорошо рисовал.

Остановимся на некоторых особенностях процесса восприятия у Толи. Он схватывал воспринимаемый материал очень поверхностно, не выявлял тенденции к уточнению восприятия. Мы пытались дважды предъявлять для срисовывания одну и ту же картинку: 1) с мгновенной экспозицией и 2) с инструкцией на подробное рассматривание деталей. Результаты не менялись.

Приведённые данные указывают на то, что у Толи имелось значительное расхождение между возможностями в сфере зрительного восприятия и активным применением этих возможностей.

Такое же расхождение между возможностями слухового восприятия и самим восприятием наблюдалось у Толи и в акустической сфере.

Толя хорошо различал звуки и шумы, определял их источник и направление. Он обладал хорошим музыкальным слухом. Но это не мешало ему оставаться в числе наиболее слабых учеников. Он двигался не в такт музыке, сбивался, суетился, выполнял задание либо раньше времени, либо с запозданием.

Наблюдения в условиях педагогической работы.

Как указывалось выше, первые занятия с Толей, которые велись амбулаторно, были очень затруднены. Мальчик ни на чём не сосредоточивал своего внимания, был капризен, плаксив, негативистичен.

На короткие промежутки внимание можно было привлечь ярким дидактическим материалом. Занятия проводились преимущественно в форме игры в присутствии матери, которая сидела рядом с Толей.

Фонетические дефекты оказались очень нестойкими. Так, уже через месяц мальчик стал произносить звук р без специальной постановки его, а лишь в процессе словарной и слоговой обработки. Успехи в произношении, очевидные для мальчика (например, появление раскатистого звука), также способствовали заинтересованности в занятиях. Чем сильнее проявлялся интерес к занятиям, тем успешнее шло развитие речи. Первые слова были почти совсем неразборчивы, но достижением было уже то, что Толя стал пользоваться речью. Через 2 месяца после начала занятий Толя самостоятельно называл следующие предметы на картинках:

Лампа - шлама, ламша барабан - балябан

петух - пату, петут

Слова появлялись лег

Слова появлялись легко. Самостоятельные фразы вначале были такого

типа: Тита та, мама. (Купи мячик, мама.)

Через 3 месяца после начала амбулаторных занятий мальчик поступил в стационар.

Ещё в первый период пребывания в клинике у Толи проявилась неустойчивость настроения, он легко переходил от смеха к слезам. С детьми часто ссорился, но быстро забывал обиды. Был рассеян. Мог выйти в одном ботинке, приготовить шарф и не надеть его.

На уроках был суетлив, неусидчив. В классные занятия включился не сразу. Очень неполно усваивал задания педагога.

Характерным для Толи было неумение слушать речь окружающих. Он очень неполно улавливал содержание слов. Усвоение речи окружающих носило клочкообразный характер и сопровождалось провалами, неровностями, поспешными выводами.

Приведём несколько наблюдений.

На уроке педагог перед началом занятий говорит: «Сейчас будем составлять рассказ по картинке. Смотрите внимательно, что нарисовано на картинке. Кто хорошо всё рассмотрит, поднимет руку и расскажет». Раньше, чем педагог показал картинку, Толя поднимает руку. Поведение Толи настолько неправильно, что вызывает смех у детей. «Чего он руку поднял, он ещё картинки не видел, говорить нечего, а он руку поднял!» Но Толя не понимал, почему дети смеются. Толя проявлял себя подобным образом очень часто и поэтому выполнял не то задание, которое предложено. Из слов педагога он выхватывал обрывки вне связи с остальными словами, поэтому кажущееся вначале полным понимание, как выяснилось, страдало серьёзными недочётами.

Так, на уроке труда детям было дано задание сплести бумажные полоски по шаблону для книжной закладки. Педагог в объяснении несколько раз произнёс слово „полоска“. Толя быстро прочертил шаблон линиями. Как выяснилось, он схватил из всего объяснения педагога одно только слово „полоска“ и неправильно уловил содержание задания.

Во время занятий детям предлагались игры-загадки, т. е. подробные описания предметов в очень доступной форме, по которым они должны были угадать, что именно имелось в виду.

Вот как вёл себя при этом Толя. Предлагалась загадка: „Небольшое животное, живёт в доме у человека, ходит своими лапками тихо, бесшумно, любит греться на печке”. — „Слон”, — отвечает Толя, схватив слово „животное”. Или: „Маленькое, серое животное с длинным хвостом живёт в доме, иногда в поле. Приносит вред человеку. Если есть в доме это животное, то продукты — хлеб, крупу, масло — надо убирать, а не то животное съест”. — „Моль”, — отвечает Толя.

Таким образом, у мальчика можно было отметить существенные недочёты в полноте схватывания окружающей речи, в процессах активного вслушивания и сопоставления.

Во время занятий выявилось, что выполнение заданий у Толи лишено направленности на достижение определённого результата. Так, например, было дано задание срисовать броневик. Толя выполнил задание, но на этом не остановился и, не задавая никаких вопросов педагогу, продолжал рисовать дальше, развёртывал сюжет сражения, которого в задании не содержалось.

Аналогичное отношение к выполняемой работе выявилось и при других заданиях. Было дано задание сложить картинки в определённом порядке в коробку. При выполнении задания Толя останавливался над каждой картинкой, любовался ею, громко смеялся, порывался выйти из класса, чтобы показать картинку товарищам.

Задания, требующие усилий, незаметно подменялись другими, более доступными. Так, было дано сложить 50 и 30. Толя сделал слабую попытку решить пример, но очень скоро предложил заменить этот пример другим ($90+10$). При этом у него нельзя было отметить ни тени растерянности, смущения, стремления употребить усилие.

В дневнике педагога о Толе отмечалось: интересные задания мальчик выполняет с подъёмом, но легко оставляет их, если его позовут или отвлекут в середине работы. Он не пытается задержаться, чтобы довести до конца начатое. Не любит углублять, совершенствовать свои поделки, рисунки.

Как видно из приведённого описания, мальчик в первую очередь нуждался в систематическом воспитательном воздействии. Это и побудило перевести его в стационар, где такие возможности расширились благодаря режиму, благотворно действующему на неустойчивость мальчика, и влиянию детского коллектива.

Особенности личности мальчика требовали большого внимания к развитию

устойчивости, сознательности, критического отношения к себе. Необходимо было воспитать в нём умение использовать свои психические возможности.

Примером может служить исправление недостатков в пространственной ориентировке мальчика, которое требовало преимущественно воспитательных мероприятий. Толя путал правую и левую стороны, надевал ботинок на одну ногу, а рубашку спинкой наперёд. Отметим попутно, что Толя наряду с этим хорошо ориентировался в направлениях, легко запоминал дорогу, умел нарисовать план стационара. Ключ к пониманию этого несоответствия находим в записях педагога.

Первое время Толя не стеснялся того, что хуже всех детей различает направления «вправо» и «влево», но в стационаре его стали об этом спрашивать и на зарядке, и на прогулке, и в классе. Толя понял, что он что-то путает. С этого времени этот недостаток довольно легко стал поддаваться исправлению.

Надо сказать, что и в других проявлениях Толи перелом наступал с того времени, как усилиями воспитательного воздействия удавалось показать мальчику несоответствие его поведения с обычным поведением других детей.

Воспитание учебных интересов первоначально опиралось на выраженные склонности мальчика. Так, например, был использован интерес Толи к рисованию. Обучение речи связали с военной тематикой, преобладавшей в его рисунках (пушки, танки, самолёты). Затем перешли на материал сказок, которые очень любил Толя. Сказки инсценировались, разбирались при помощи вопросов и ответов. При этом велись наблюдения над тем, как меняются окончания слов от поставленного вопроса. Толю знакомили с родом, числом, именами существительными и с изменением глаголов, но, конечно, без грамматических определений. Вся эта работа проводилась в занимательной форме. Постепенно, по мере расширения речевых возможностей, усиливались элементы сознательных упражнений, связанных с работой перед зеркалом и с разрезной азбукой.

Запас слов в активной речи заметно расширялся, но произношение продолжало оставаться неразборчивым, несмотря на то, что по отдельности Толя умел уже произносить все звуки правильно. Свободная речь Толи в это время изобилует заменами звуков, неправильным смягчением, отсутствием аффрикат, искажениями и опусканиями звуков.

Через полгода после начала обучения Толя пользовался развёрнутой

речью, которая была неправильна, но очень выразительна. Вот образцы записанных за ним рассказов своим товарищам.

Мой папа на флонте давно, давно. Его не убит. Он был ланен, тото опять уехиль на флонт, потом опат ланен и опат на хфлонт. О, мой папа холосо тилает. Нога пибил. Кикиль лаги (гримаса гадливости). Паси бабах, тилают, убит - лаги капут.

(Мой папа на фронте давно, давно. Он не убит. Он был ранен, потом, опять уехал на фронт. О, мой папа хорошо стреляет. Много побил. Какие враги. Наши бабах, стреляют, убивают - враги капут.)

Вот отрывок из рассказа Толи о том, что он видел, в кино.

Била вона. Вася и Паша на лонте лаги бут. Вася и Паша посылку полинсили. Полисета, тоти бутлька, то-том катоска.

(Была война. Вася и Паша на фронте врагов бьют. Вася и Паша посылку получили. Полотенце, потом бутылка, потом карточка.)

Свободная речь Толи, очень быстрая по темпу, состояла из аграмматичных фраз, слияний нескольких слов в одно и других искажений.

Пример:

Карбуз - арбуз

двера сломалась - дерево сломалось

наганил - дognал

ты мозишь идшпь одной ногой - ты можешь идти одной ногой.

Приведём типичные ошибки, которые встречались в произношении Толи.

Замена звуков, пропуски.

флонт—фронт часы—наши

то том—потом тлюс —ключ

ме—мне пусок--пушок

гоми—гости апет—обоз

лазы—глаза рузо—ружьё

Неправильные смягчения.

бил—был	уехиль—уехал
опат—опять	голевя—голова
бутилька—бутылка	

Неправильное произношение аффрикатов.

тлюс—ключ	нониды—ножницы
су вол—чулок	сапла—цапля

Перестановки.

менсы — немцы	ветерится—вертится
гарнат - граната	пес - цепь

Как и в самом начале обучения, ошибки произношения одного и того же слова были непостоянны. Например, слово «голова» Толя произносил различным образом: воголя, гаваля, голева.

У Толи отмечался относительно быстрый переход от полного отсутствия речи к свободному разговору, который приобретал даже на первом этапе его пребывания в клинике характер многоречивости. В это время Толя охотно разговаривал, но проявлял полную беспечность к тому, правильно ли он произносит слова. Он проявлял также ряд особенностей понимания речи, на которых мы остановимся ниже.

В ходе обучения устной речи почти не возникало артикуляционных трудностей. Звуки появлялись легко и не требовали длительных упражнений для своего закрепления.

Однако долго не удавалось добиться от Толи применения их в речи. Правильное произношение слов и звуков всегда сопровождалось внешними признаками большого усилия, производимого мальчиком. Часто Толя не мог по заданию правильно произнести и те звуки и слова, которыми он свободно пользовался в собственной речи.

Долгое время мальчику не удавалась речь про себя, он не мог заранее мысленно подготовить рассказ.

Педагогическая задача состояла в воспитании контроля над собой, умения сосредоточить внимание на своей речи. Режим, регулирующий темп речи, неуклонные требования педагога, направленные к тому, чтобы мальчик

пользовался правильной речью, были в то время необходимы.

Большую роль в уточнении устной речи сыграла работа по обучению грамоте, которая способствовала возникновению анализирующего отношения к окружающей речи.

В этом плане проводились работы, направленные на анализ, сопоставление, обобщение. Преодолевалась привычка мальчика выхватывать из всего звучания слова какую-нибудь частичку, к которой он надстраивал, присоединял случайные элементы. Положительные результаты давали упражнения с разрезной азбукой. Составляя слова из букв разрезной азбуки, Толя становился более собранным, чем при письме. Действенный характер упражнений, связанных с разрезной азбукой, порою даже увлекал Толю.

Обучение грамоте не встречало длительных затруднений, связанных с выделением звуков, установлением связи между звуком и буквой, слиянием букв и т. д. Однако и здесь проявлялись пониженное активное внимание и слабость произвольных усилий. Поэтому при списывании Толя делал те же ошибки, какие в письме под диктовку. Приведём некоторые ошибки письма Толи.

Общий нерасчленённый рисунок слова.

ката—кровать

каус—капуста

рава—трамвай

Пропуск букв и слов.

прв - паровоз

лшк—лошади

видли—видели

сока—сосна

крова—корова

бака - бабочка

Перестановка букв.

севкла—свёкла

ерпа—репа

зи—из

но - он

Неправильное начертание букв.

дерегут—берегут

Неправильные смягчения.

Кола—Коля

палто—пальто

заратка - зарядка

щиплка - шпилька

Замена звонких и глухих (сравнительно редко).

крип—гриб

руша—ружьё

Замена гласных.

дам—дом

При обучении грамоте педагоги пользовались обычными приёмами анализа с помощью разрезной азбуки, фиксации внимания на артикуляционной установке звука, приучали наблюдать над речью. Как указывалось, овладение грамотой давалось Толе без особых усилий. Упражнения были направлены на расчленённое восприятие трудных слов, анализ слова с помощью замены звуков, слогов с целью показа различных значений. Ошибки письма легко поддавались исправлению.

Чтение Толи отличалось неровностью, большим количеством персевераций.

После двухлетнего пребывания в клинике речь была полностью восстановлена. Толя поступил во II класс массовой школы. В школе успеваемость хорошая по всем предметам. Отмечается лишь некоторая неустойчивость в поведении мальчика.

Подводя итоги наблюдения над Толей в условиях обучения, мы должны раньше всего отметить выраженное несоответствие между способностями мальчика и их реальным использованием.

Мальчик обладал полноценным артикуляционным аппаратом, умел правильно произносить почти все звуки в отдельности. Однако употребление их в словах и связной речи оказывалосьискажённым. При этом характерными являются нестойкость и изменчивость ошибок при произношении звуков и слов.

Столь же характерными оказываются обилие перестановок, персевераций и

<http://childrens-needs.com/>

относительно небольшое число фонематических замен в речи. Это указывает на сохранность фонематического восприятия. Полнота слухового восприятия подтверждается также и другими данными (доступность овладения звуковым анализом, письмом и др.).

План
, кристалл
, мяч
, пушка
, чайка
, Dach
, M. P. Gott
, M. M. P.
1. гриб
2. кружка
3. груша
4. часы
5. дождь
6. морковь
7. панцирь

Рис. 13. Письмо Тоди Е.
в начале обучения.

Но при отсутствии аномалии слухового восприятия активные процессы в этой сфере протекают дефектно. Речь окружающих мальчик улавливает неровно, клочкообразно. То же касается и зрительного восприятия мальчика. При большом

объёме и точности зрительного восприятия (способности к рисованию) у мальчика слабо развиты процессы активного „всматривания”.

То же несоответствие наблюдается между нормальными интеллектуальными возможностями мальчика и пониженной продуктивностью его речевой интеллектуальной деятельности.

Если мы обратимся к процессу обучения мальчика, то увидим, что педагог не встретил затруднений в исправлении недостатков произношения. Акустический и зрительный контроль тоже не обнаруживали уклонений в обстановке достаточной стимуляции.

В общей картине поведения мальчика на первый план выступала ослабленная направленность его на овладение речью.

зика
пила
мика
машина
топор
самолёт
трамвай
дёлко
лошка
автомоби

21/II-45.

Толик

Запись названий картиночек:
запчасти, пила, лейка, машина,
топор, самолёт, трамвай,
дёлко, лодка, автомобили

Рис. 14. Письмо Толи Е. на втором году обучения.

Мальчик обнаруживал недостаточную наблюдательность: активное установление отношений в звуковой сфере, отбор одних (существенных)

впечатлений за счёт других (менее существенных) не были свойственны ребёнку. Весь ход обучения мальчика указывает на значительные изъяны в протекании побуждений и произвольной активности, которые выступали как основное препятствие при овладении речью.

Полноценные сами по себе артикуляционные и сенсорные возможности мальчика не находили необходимых условий их использования. Важнейшим нарушением в этом случае нужно признать нарушение активной направленности на восприятие окружающего, которая предполагает **избирательную** (в соответствии с задачей) деятельность психических процессов, процессов произвольного внимания.

Толя

Пограничник

Малышка привели из деревни в школу по заслугам пошли на заслуги получившиеся. Доехал до получившейся заслуги очень ватных и сведениями. Пограничник собака и малыши пошли по следам шиншина. Всё тот шиншина путались по собака словно задачи решала куда он идёт и где ишёл. Вскоре пограничник шиншина. Шиншина вспомнил что-то и стал искать. Шиншина пущены на заслугу он окончил ся врагом еще какими то поисками чтобы он увидел и разумел где и что? Собака очень сердито ворчала на шиншина. Пограничник думал что что-то малышка выходит к себе пограничник заслуги. Малышка радовалася и подождала тут же книжки. Всё же в канцелярию командира заслуги. Тогда на них, поблагодарили малышка за боевое успешное выполнение от пограничника заслуги орден отраслевая звезда

13/IV 48

Рис. 15. Письмо Толи. Е. в конце пребывания в стационаре.

Особенности данного случая потребовали от педагогов воспитания сознательной личности с правильной социальной направленностью: воспитания

наблюдательности, активно-познавательной установки на окружающую действительность, исправления произношения и накопления словаря, преодоления пассивности в использовании имеющихся возможностей, при обучении письму и чтению, развития слуховой и зрительной сосредоточенности.

Приложение к описанию Толи Е.

Называл по картинкам 8 февраля 1944 года.

бабан—баран	титока—винтовка
той—стой	тлама—лампа
таники—чайники	тлятлян—самолёт
пон—паровоз	пеляма— флаг
ябако—яблоко	нитта—книга
вавака—собака	пату— петух
тойка—ружьё	нятик —мяч

Отражено за логопедом.

балябан—барабан

ламта—лампа

винтока—винтовка

петут—петух

Рассказ Толи о виденном спектакле в кукольном театре от 22 декабря 1944 года.

Таня саду ирала. Пусок и Трусок бегали все бегали. Тотом Пусик яыпил МОАеiСО, а Трусок варал светок. Таня их пыргнала. Они поели в лес, там ибушку состлоили. Тотом Ту сок за локом посоль. Пусок сидит мама, а лиса числа, литая лиса, выволит помоти окоско я тите дам метаны. Пусок помотел, а ласа те тела фатить Пусок.

(Таня в саду играла. Пушок и Дружок бегали, всё бегали. Потом Пушок выпил молоко, а Дружок сорвал цветок. Таня их прогнала. Они пошли в лес. Там избушку построили. Потом Дружок за молоком пошёл. Пушок сидит дома, а лиса пришла, хитрая лиса. Говорит: „Посмотри в окошко, я тебе дам сметаны”. Пушок посмотрел, а лиса и хотела схватить Пушка.)

Рассказывал педагогу и ребятам про своего отца в феврале месяце 1945 года.

Мой папа на фронте давно, давно. Есо не убит! Он бил ланен, тотом опат уехаль на хлонт, тотом опат ланен и опат на хлонт. О! мои папа холосо тилает. Иого пибл.

(Мой папа на фронте давно, давно, ешё не убит. Он был ранен, йотом опять уехал на фронт. Потом опять ранен и опять на фронт. О! мой пана хорошо стреляет. Много побил.)

Передача содержания кинокартины «В 6 часов вечера после войны» в феврале 1945 года.

Била вона. Васа и Паса на хлонте лаги бут. Васа и Паса посылку полисили: паласета, тотом бутылка, тотом катоска там Валя и дети. Тотом вана. Тотом Васа ранын. Он идот, а Паса увидал вавалит: „Садис на масину”, и паехили.

(Была война. Вася и Паша на фронте врагов бьют. Вася и Паша посылку получили: полотенце, потом бутылку, потом карточку, там Валя и дети. Потом война. Потом Вася раненый; он идёт, а Паша увидал—говорит: «Садись на машину», и поехали.)

30 марта 1945 года.

При подъёме утром детей Толя будит Нюру: Тавай, тавай, Нура, пара тавать, узе сем сасоф. Сура узе ателса.

(Вставай, вставай, Нюра, пора вставать. Уже 7 часов. Шура уже оделся.)

А вечером рассказывал Вове в спальне при укладывании спать:

Лиса увидала вароны. Она хитая была, лезыт, как мератавая. Вароны летали кугом, думали со метая, а лиса сап ану варону, и вароны улетели. Босе не наю.

(Лиса увидала ворон. Она хитрая была. Лежит как мёртвая. Вороны летали кругом, думали, что мёртвая, а лиса цап одну ворону, и вороны улетели. Больше не знаю.)

Из свободных высказываний 20 апреля 1945 года.

Масик идот на заратку и насот мае и варовку.

(Мальчик идёт на зарядку и несёт мяч и верёвку.)

Кикиль лаги пахия. (Какие враги плохие.)

Касаамесы ба-бах, тилают их и убут. (Красноармейцы стреляют их и убьют.)

Насы холосо бут. Кикиль умымны. Лагам капут. Вот Галя, я тебя наганил (догнал). А я знаю, что ты спала — бойса тетю Лизу, сто тибя наказу т.

10 мая 1945 года.

Басня Лиса и журавль.

Пазвала лиса в гости журавля. Наварила каши, размазала кашу по та лерке. Гаварит: Кушай кашу! Кусная каша! Журав носом тук, тук. Нос длинный, длинный, не может кашу ест. В су кашу сама лиса села. Хитая лиса.

Игорь Д. (8 лет) поступил в клинику речи 1 октября 1945 года. Выписался в мае 1946 года. Мать Игоря умерла вскоре после рождения ребёнка, отец убит на фронте. Игорь воспитывался в детском доме, затем—в усыновившей его семье. Известно, что он страдал рахитом, ходить начал с $2\frac{1}{2}$ лет. К этому времени говорил только слова: папа, мама, дай. Речь дальше почти не развивалась. За последнее время стал говорить несколько больше. До поступления в клинику нигде не учился.

Медицинское обследование показало, что у Игоря имеются следы рахита, некоторое отставание в физическом развитии.

Исследованием невропатолога установлено: анизокория $s>d$ и красный дермографизм.

Слух и зрение нормальны.

Наблюдения в первый период пребывания

в клинике.

С новой обстановкой Игорь быстро свыкся. Охотно вступает в контакт. Глаза устремлены прямо на собеседника. Никакой беспомощности и растерянности не проявляет. Не смущается. Требования режима усвоил легко, но выполняет их неохотно и небрежно. Стремится уклониться от поручений. Замечания педагогов принимает без огорчения, не старается исправить то, что сделано им неаккуратно и на что указали ему педагоги.

На уроках Игорь сидит спокойно, не нарушая порядка в классе, но

совершенно не включается в занятия, относится к ним безразлично, пассивно, задания выполняет небрежно. Часто теряет свои книги, тетради, карандаши. К обучению речи относится равнодушно. Своей плохой речью не огорчается.

Активная речь Игоря исчерпывается несколькими словами и резко аграмматичными обрывками фраз. Этим речевым запасом он удачно пользуется в сопровождении обильной жестикуляции. Так, например, когда Игорь увидел, что врач держит его фотокарточку, он хотел рассказать, что всего было шесть отпечатков на одном листе бумаги, и что мать ножницами отрезала три отпечатка, которые остались дома, а остальные отдали в клинику. Но произнёс только: А мамка так. Всё остальное он изобразил жестами. Рассматривая картинку с изображением мальчика, одевающегося на кровати, Игорь говорит: Он ногу чулок, дополняя жестами. Картина, изображающую кошку, лакающую молоко, он назвал коська, причмокивая при этом.

Отражённо, при повторении вслед за педагогом, мальчик правильно произносил почти все звуки. Он не владеет лишь произношением аффрикатов и звук **л** произносит смягчённо. При повторении отдельных слогов мальчик не особенно затруднялся даже в случае стечения согласных. Не вызывало затруднений сочетание согласных в пределах одного слова. Но одни и те же звуки в некоторых словах произносил искажённо, а в других—правильно. Например, вместо **ключик** говорил **клюсик**, в то время как в слове **мальчик** звук **ч** произносил правильно. Повторение звукового комплекса, выходящего за пределы одного слова, оказывалось недоступным. Это относилось к любым слоговым сочетаниям, а также к дву-, трёх-, четырёхсложным словам, если они не входили в число прочно усвоенных слов. Так, Игорь не мог повторить **са-со**, **су-са** и т. д. Он ошибался, сбивался, переставлял звуки. При повторении слов у него возникали обильные перестановки, включения лишних слов (парафазии). Слово **хоровод** он повторял следующим образом: **кавако, факорот, хаварот, хавакот**: слово **собирают** — сыроясь, собирать, собибасить и т. д. Пытаясь повторить предлагаемые ему слова, Игорь делал большое количество перестановок. Например:

сяни вместо сняли	позля вместо польза
зласик - зяблик	фаран - фонарь
азва - ваза	розна - зёрна

рылобов - рыболов	верзно - зерно
валезин - вазелин	сорибасить - собираться
хавород - хоровод	обезная - обезьяна

Но каждый слог из этих слов, взятый в отдельности, мальчик произносил правильно. Повторное предъявление слова почти не меняло результатов. Только после того, как Игорь до двадцати раз подряд называл одно и то же трехсложное слово полностью и по частям, можно было достигнуть правильного повторения.

Со стороны понимания речи встречались затруднения, связанные с нечётким различием звуков речи. Некоторые затруднения понимания были вызваны также бедностью словаря мальчика. Совершенно новыми для него оказались слова: мебель, обувь, животные. На вопрос: «В каком государстве ты живёшь?» - отвечал: Москва. Многих слов вне привычного фразеологического контекста Игорь не воспринимал. Например, слова сто он не понимал, но хорошо знал, что такое сто рублей. Медленное чтение вслух понимал, но слушать чтение вначале не любил.

Интеллектуальные возможности Игоря оказались хорошими. Он сразу и правильно понимал содержание картинок, правильно располагал серии изображений в последовательности развёртывающегося сюжета. В практической ситуации мальчик оказался находчивым. В игре вёл себя очень осмысленно, но никогда сам не организовывал игры. Вместе с тем Игорю не удавались задания на самостоятельное конструирование. Так, например, когда ему дано было задание построить из кубиков двухэтажный дом, Игорь сидел над постройкой около часа и едва справился с этой задачей. То ему не удавалось построить крышу, то не было полов во втором этаже, то не было двери, то он забывал об окнах.

Игорь хорошо производил сравнение предметов, находил сходства и различия и т. п. Находил недостающие логические звенья в развёртывании рассказа. Наряду с этим самостоятельные рассуждения были лишены необходимой направленности. Так, например, в беседе о том, с чего начинают постройку дома, Игорь раньше других детей ответил: Стена, четыре. Затем он вспомнил пол, печку, окно и тут же начал называть, пользуясь приобретёнными к этому времени словами и жестами, все предметы, находящиеся в классе. Первоначально возникшее направление мыслей было оттеснено ситуационными вплетениями.

Задание — разгруппировать цветные палочки — Игорь выполнил самым причудливым образом, объединяя самые разнообразные цвета. Результаты классификации заставили нас проверить способности мальчика различать цвета. Но контрольные исследования установили полную сохранность цветоощущения. Очевидно, неудовлетворительные результаты классификации объяснялись дефектностью протекания самой деятельности.

Аналогичные явления наблюдались и в других случаях. Наблюдение за Игорем во время работы показало, что ошибки в раскраске происходят у него только в силу механического использования цвета; так, например, Игорь начал раскраску рисунка со звезды на корабле, для которого он выбрал красный карандаш, а потом тем же карандашом раскрасил и весь корабль.

При исследовании процессов запоминания Игорь обнаруживает достаточно хорошую зрительную память. Он правильно воспроизводит содержание восемнадцати из двадцати трёх показанных ему картин. Воспроизведение материала, предъявленного на слух, оказывается для Игоря более трудным. Он легко подпадает под власть психического автоматизма. Например, если нужно повторить цифры: 4, 2, 7, Игорь называет цифры: 4, 5, 6, 7, 8, 9, т. е. в порядке обычной нумерации. Та же черта выявила и при воспроизведении слов. Так, например, правильно назвав два из четырёх предъявленных слов, он глядит в окно и начинает называть предметы, которые случайно попадаются ему на глаза во дворе, например: дерево, дом и т. п.

При исследовании зрительного восприятия никаких отклонений от нормы не обнаружено. Игорь воспроизводил материал, предъявленный зрительно, с достаточной точностью. (Из 9 фигур мальчик воспроизвёл 8 без искажений.)

Наблюдения в условиях педагогической работы.

Первый этап пребывания Игоря в клинике был отмечен тем, что мальчик совершенно не включался в учебную работу и никакого интереса к занятиям не проявлял. Все попытки обучения речи и грамоте оставались безрезультатными. Вместе с тем Игорь охотно выполнял механическую работу. Когда ему поручали нанизывание бумажных колец цепочкой, он выполнял работу очень аккуратно, упорно и не прерывал своего занятия очень продолжительное время. Однообразный характер работы не раздражал мальчика и не вызывал потребности внести в неё какие-нибудь изменения.

Так же охотно Игорь выполнял любое задание механического характера.

Однако поведение Игоря приобретало другие черты в условиях задания, требующего для своего выполнения организованных усилий.

Так, например, во время исследования Игорю было предложено решать арифметические примеры (с арифметикой Игорь справлялся легко). Один из них ему не удалось решить. Игорю было предложено закончить работу в другой комнате и принести решённый пример. Было указано, что другие дети этот пример решили сразу. Выйдя из класса, Игорь не обратился к заданию. Он занялся первым подвернувшимся делом и не вспомнил о задании до тех пор, пока педагог не спросил о нём. Но и тогда Игорь неохотно достал из кармана бумажку, на которой был записан нерешённый пример, работал вяло, без интереса, а задание так и не выполнил¹⁰.

В наблюдениях первого периода подчёркивается равнодушное отношение Игоря к оценке его действий и поступков другими. В упомянутом случае с нерешённым примером педагог подчеркнул, что Игорь — единственный из всех детей не справился с заданием, однако, как мы видели, никакого влияния это замечание не оказало.

Специально предпринятые попытки вызвать у Игоря сравнительную оценку своего поведения и поведения других детей протекали бесконфликтно, не вызывая переживаний. Клинические наблюдения этого периода свидетельствовали также о том, что Игорь никогда не соизмерял своих возможностей при выборе задания и не огорчался своими неудачами. Он всегда легко отказывается от выполнения неудающегося задания и склонен удовлетворяться любыми результатами работы, не замечая неправильностей в её выполнении. Его никогда не смущает то, что полученное им решение задачи неправильно; не задумываясь, он пишет неправильный ответ¹¹.

¹⁰ Другой мальчик — Шура О., одновременно с Игорем подвергшийся исследованию, вёл себя так: он не смог написать продиктованного ему слова, был очень взволнован этим. Педагог успокаивал мальчика, указывая на то, что слово трудное, и пытался переключить его на другое занятие. Шура вышел из класса. Спустя $2\frac{1}{2}$ часа, когда этот эпизод был уже забыт, он вернулся и принёс листок с правильно написанным, после множества попыток, словом.

¹¹ Его товарищ Шура ни за что не напишет ответа, если он в нём сомневается, предпочитает совсем не написать. В записях педагога мы читаем: Игорь не переживает своих неудач. Если сравнить его с Шурой, то в

Всё это показывает, что побуждения, возникающие обычно из социальной ситуации, у Игоря были ослаблены. Ему было чуждо какое бы то ни было переживание своего недостатка и стремление к укреплению своей позиции в коллективе.

Педагогическая работа была направлена на воспитание активного отношения мальчика к детскому коллективу и к своему положению в нём. Для решения намеченной задачи был разработан ряд педагогических мероприятий. - Первым поворотным моментом в поведении Игоря послужило его удачное выступление на детском утреннике. После испытанного успеха Игорь много раз подходил к педагогам с просьбой разрешить снова выступить с чтением стихотворения. Такая заинтересованность наблюдалась у мальчика впервые. Оказалось, что Игорь не задерживается на своих неудачах и не переживает порицаний, но более живо реагирует на поощрение. На детских собраниях, наряду с обсуждением плохих поступков, подчёркивались успехи Игоря, как бы малы они ни были.

Перед мальчиком чётко ставились цели, их достижение отмечалось.

Игоря старались включить в такие формы работы по развитию речи, которые носили игровой характер. Музыкально-ритмические занятия, труд, коллективные игры, которые Игорь предпочитал остальному, были тоже подчинены задаче воспитания психической активности.

С того времени, как у Игоря возник интерес к окружающему, были отмечены сдвиги в обучении речи. Появился некоторый интерес к работе над своей речью, стали возможными систематические занятия и упражнения, которые раньше оставались безрезультатными. Во время занятий по речи выявилась недостаточность слухового восприятия. За 2 месяца словарь мальчика значительно пополнился. Однако расхождение между возможностями Игоря и реальными успехами в обучении продолжало оставаться, но отмечались сдвиги в слуховом внимании, уменьшалось забывание слов, сократилось количество паразий.

глаза бросается большая разница. Шура глубоко переживает малейшие неудачи, он сейчас же начинает заучивать неудачно произнесённое слово и твердит его до полного закрепления. Игорь же, наоборот, если у него что-нибудь не получается, старается как-нибудь замять неудачу или незаметно куда-нибудь скрыться, чтобы его не спрашивали.

В результате длительных упражнений удалось достигнуть точного произношения новых слов и таким образом пополнить их запас. Но введённые в речь слова оказывались недостаточно закреплёнными. Часто можно было наблюдать, как Игорь, усвоив произношение слова, снова неправильно его произносил. Отмеченная зыбкость в пользовании словами касается и тех слов, с которыми пришёл Игорь в клинику. Такое явление наблюдалось, например, когда Игорь бывал утомлён, в конце дня. Так, в дневнике от 17 мая отмечено, что во время вечерних занятий Игорь не мог произнести слово белка, которым всё время пользовался; вместо этого он говорил: беки, палба, бели и т. д.

Своеобразное явление „рассыпания“ слова происходило, когда изменялись привычные условия применения того или иного слова, когда требовалось произнести хорошо известное, прочно отложившееся слово недельно, а с предлогом или союзом или в сочетании с другим словом.

Например, слово папа Игорь произносил чисто, но к папе заменял словами: пане, пae-к-па, кпу, упк слово машина произносил уверенно и свободно, но вместо того, чтобы сказать к машине, произносил к манише, машкина, мактина и т. д.

В отдельности слова петух и курочка произносил правильно, а петух с курочкой — петух с ку кучка, петух с рукоча; петух и курочка — петух и кручка; курочка и петух — курочка и птух.

Из других своеобразных черт, отмечающих речь Игоря, следует упомянуть забывание слов, ранее им усвоенных (амнестические явления). Часто Игорь не мог вспомнить хорошо известного ему названия картинки или предмета. Выпадали различные слова, например: рукав, огурец, ящик, кастрюля. Выпавшие из памяти слова Игорь пояснял жестами. Подсказывание первого слога иногда помогало припомнанию забытого слова, но часто приводило к воспроизведению другого, сходного по звучанию слова; например, вместо слова рукав при подсказывании первого слога произносил рубашка, ручка. В равной мере подвергались амнезии слова, произносимые фонетически совершенно чисто, и слова, звуковой состав которых был неточен (например, ящик — ячик, огурец — куреш, но слово рукав произносил совершенно чисто).

Обращало на себя внимание отношение Игоря к этим затруднениям. Он не обнаруживал особых усилий, чтобы припомнить слово, или попыток пояснить его

каким-либо другим словом, не проявлял никакого беспокойства или смущения¹². Поведение Игоря менялось, когда в ситуацию вводилось ожидание вознаграждения. Процесс припоминания происходил тогда эффективнее.

¹² Такая пассивность особенно ярко выступала по контрасту с другим воспитанником клиники, недоразвитие речи которого также сопровождалось амнестическими явлениями. Поведение детей было совершенно различным. Шура О. краснел, отворачивался, не переставая шевелил губами, хмурился, искал. Игорь же, напротив, смотрел на экспериментатора ясными глазами, улыбался и никакой активности в припоминании не проявлял. Заслуживает также внимания качество ошибок припоминания у обоих детей. Шура мог назвать искажённо искомое слово, Игорь же называл совсем другое слово (вместо рука в — ручка).

20 апреля.
Бытчаков (случай)

Миша учила
Илья учила
У них письма пишут
Лицу лица учат

1. Кана у чакана
2. И Кана у чакана
3. У них письма
4. Они пишут лицу.
5. Лица учата

20.04.1946г

Игорь пишет диктант. Неправильно изображает буквы. Вместо п пишет р, только строчкой выше. Букву л сливает с буквой и.
в. Ряд букв написан неправильно.

Рис. 16. Письмо Игоря И. в разных условиях.

Игорь легко усваивал арифметический материал. Было объяснено решение типовых примеров. Игорь с одного раза понял и на следующий день на вопрос: „Из каких чисел можно составить число 16?”—написал:

$$15+1=16 \quad 13+3=16$$

$$12+4=16 \quad 14+2=16$$

Однако, умев быстро и правильно считать, Игорь очень часто ошибался, особенно в устном счёте. Он не был в состоянии удержать в памяти все заданные цифры, упускал какую-либо из них и поэтому давал неправильные ответы; например, на вопрос: „Сколько будет, если к четырём прибавить три?” — Игорь отвечал: „Девять”.

На заданный после этого вопрос педагога: „Что я у тебя спросила? — мальчик отвечал: „Четыре и пять”.

После двукратного повторения задания Игорь сосчитал правильно.

Папа у шалаша. И
Паша у шалаша. У
них птица (и) (и) они
птицы штуки аш)
Липа упала

27/IV - 1946 г.

Игорь пишет тот же диктант. Перед
началом диктанта Игорю обещана премия,
если работа будет хорошо выполнена.
Игорь сам замечает ошибки и самостоя-
тельно их исправляет.

Рис. 17. Письмо Игоря Д. в разных условиях.

Если ему предлагалось подсчитать три числа и больше, — затруднения становились ещё более заметными. Игорь упускал какое-либо одно звено условия и терял нить всей задачи, как бы проста она ни была. Так происходило чаще всего в устном счёте, когда Игорь был лишён возможности видеть перед собой цифры. Но даже и тогда, когда пример или задача давались в письменной форме, счётная операция нередко приобретала совершенно неожиданное направление.

Когда Игорю был задан пример (в письменной форме) $12+4$, он в решении записал:=7. Достаточно взглянуться в приведённый пример, чтобы убедиться, что мальчик произвёл здесь последовательное сложение цифр 1, 2 и 4, входящих в состав примера. Это подтверждалось при опросе Игоря. После указания педагога он сразу же исправил свою ошибку. Процесс исправления речи у Игоря характеризовался следующими чертами.

Правильное произношение звуков было достигнуто без особого труда путём показа артикуляции и упражнений перед зеркалом. Отсутствующие звуки ставились легко, но слабо закреплялись. Бывало и так, что закреплённый автоматизированный звук снова выпадал из речи (после 2-месячного перерыва в занятиях снова выпал звук ц). Усилия педагога были направлены на расширение активного словаря путём введения в обиход новых слов. Для этой цели приходилось 1) вызывать интерес к новым словам и 2) вести упорную работу по закреплению каждого нового слова и по введению его в употребление. Последнее требовало многократного повторения слов вслед за педагогом. В течение дня Игорь производил большое количество повторений, в результате которых словарь его заметно обогатился. В этой работе хорошо помогал артикуляционный контроль. Все звуки, в том числе правильно произносимые, были подвергнуты артикуляционному анализу. Игорю стала известна артикуляционная установка каждого звука. Это заметно организовало произношение слов. Спустя $2\frac{1}{2}$ месяца после начала работы над речью Игорь мог уже произносить 59 слов без паразии. Более быстрым темпом пошло обогащение словаря, когда мальчик достиг определённых успехов в чтении и письме.

К концу 1-го года в самостоятельной речи было зарегистрировано 317 слов, среди которых были такие трудные для произношения слова, как задачник, трусики, счёты, картинки, больница.

Следует подчеркнуть, что заученные с педагогом слова мало влияли на произношение других слов, не встречавшихся на занятиях.

Вот некоторые примеры.

Игорь называл слова:

булавка—бувалка, букашка абажур — абажерка, арбузил,
редиска — ириска, рисиска

Но и в закреплённых словах иногда наблюдались паразии, особенно при

утомлении.

Наиболее частыми ошибками в процессе закрепления слова оставались перестановки звуков и слогов.

С того времени, как у Игоря стал расширяться активный словарь, улучшилось и построение фраз. Вначале упражнения в рассказе по сюжетным картинкам не дали значительного эффекта. Прослушивая и повторяя за педагогом целые фразы, Игорь не был свободен в самостоятельном пересказе от парадигм и строил фразы неправильно. (Тroe водят, а десять бежают. Мальчики искают). Медленно усваивалось правильное построение фразы. Например, 14 ноября в рассказе по картинке Игорь говорил: он ногу чулок; через день после того, как рассказ по картинке был проработан с педагогом, Игорь снова неправильно построил фразу — мальчик вдевается чулки; через 8 дней — мальчик он шулки доевается; через 15 дней (при описании всей той же картинки) — мальчик одевается.

Но уже в конце 1-го года можно отметить значительные улучшения в построении фраз, быстрое исчезновение аграмматизма. В сентябре 1946 года, если он и допускал в своей речи неправильное построение фразы, то легко находил свою ошибку.

Остановимся на ходе обучения грамоте. Так же как и в устной речи, в грамоте Игорь первое время никаких успехов не проявлял. Реальное начало обучения следует отнести к тому времени, когда у Игоря стало возникать активное отношение к своим достижениям. Тогда выяснилось, что письмо и чтение требовало большой работы над звуковым анализом.

В начале занятий он часто писал зеркально буквы и числа. Ещё в феврале иногда писал своё имя с зеркальным изображением. В дальнейшем зеркальность исчезла. С этого времени письмо заученных слов проходило без особых затруднений, но при диктанте новых слов мальчик проверял на слух каждую букву, прежде чем её написать. Нередко при этом он изменял сходно звучащие звуки. Так, например, в словах валенки, чашки произносил к, но писал г (апрель 1946 года).

По истечении известного срока обучения были отмечены ошибки в изображении букв. В апреле Игорь неоднократно писал рукописное п как р. Вместо заглавного п писал л с горизонтальной чертой, вместо л писал м. Во

время письма искал образцы для того, чтобы припомнить нужную букву.

Списывая к этому времени без особых затруднений по 8— 10 строк, он иногда забывал начертание рукописной буквы в, путал элементы букв у, ч, ш; так, например, начинал писать у, но менял направление нижней горизонтальной чёрточки, и получалось ч; ш начинал писать как ч. Иногда не дописывал буквы.

В письме часто наблюдались перестановки. Так, в феврале 1946 года своё имя Игорь на обложке тетради написал Игроь. Ещё в апреле вместо чашка написал чашаг.

Трудности звуко-буквенного анализа преодолевались постепенно.

В феврале он правильно отвечал на вопрос, сколько слогов в слове и сколько букв в слоге. В первой половине марта он правильно подобрал 13 слов, начинающихся с буквы к, и допустил только одну ошибку; правильно подобрал слова, начинающиеся с буквы т (9 слов).

К маю удовлетворительно писал диктант: на 19 слов сделал только одну ошибку (пропуск буквы т в слове стол).

К маю Игорь правильно писал те слова, которые мог произносить. Однако новые слова, т. е. такие, значение которых он понимал, по которые сам не произносил, писал под диктовку с грубыми искажениями, например:

крип вместо гриб

шалили - валенки

селик - цыплята

Чра и ми Чра и ми
Чра и ми Чра и ми

28/II - 1946 г

Игорь списывает с письменного текста.

Букву м сливает с буквой ы. Не дописывает слова.

Рис. 18.

Из других особенностей Игоря следует отметить также персеверирование элементов предшествовавшего слова при письме. Так, например, после того, как он писал у них, в следующей фразе вместе они написал оних.

В процессе педагогической работы наряду со слуховым анализом слов в этом случае практиковались списывание и всевозможные упражнения, способствующие устойчивому применению букв. Основная задача, однако, заключалась в том, чтобы приучить Игоря к организованной, устойчивой направленности во время письма.

В чтении Игоря часто наблюдались персеверации из предыдущего текста, ошибочное прочитывание букв. Так, например, слово повернулся он прочитывал вовернулся. В процессе чтения часто наблюдались случайные искажения окончаний слов. Ошибки Игоря при чтении представляют значительный интерес. Наряду с обычными затруднениями первого этапа овладения чтением у Игоря часто встречались перестановки: вместо типел — пишел, вместо торчало — трочала, вместо февраль — фервал, вместо на реку — на реук, вместо Макар — марок. Столь же характерны ошибки под влиянием только что прочитанного или услышанного слова. Например, после чтения слова сом произносит вместо заданного слова ус — усом, после прочитанного слова шар читает — наша как — нашар, после слов как выскошу — полетят клочки — полетят скачки, слова тут как

тут — тут так кут. Под влиянием только что заученного слова нырять вместо слова швырять читает шнырять.

Основные усилия педагога были направлены не только на звуко-буквенный анализ, но и на развитие *направленности и устойчивости* при чтении. Интересно, что спустя 1^{1/2} года после того, как Игорь уже овладел самостоятельным чтением, он в свободные часы читал всё один и тот же рассказ из букваря и не пытался (в отличие от других детей) взять новый рассказ, не проявлял активного интереса к книге.

Игорь продолжал уступать своим товарищам и в настойчивости при упражнениях над произношением. Интерес его к занятиям ограничивался выполнением заданий без проявлений активности. Однако положительные сдвиги были налицо, несмотря на стойкий характер, изменений в аффективно-волевой сфере.

К концу пребывания Игоря в клинике, в результате систематического педагогического воздействия, мы имели возможность отметить сдвиги, которые наблюдались в поведении, а также в речевых достижениях мальчика. Как указывалось, вначале Игорь сидел на уроках совсем безучастно. Иную картину мы наблюдаем теперь. Игорь занимается более охотно. Когда однажды с экспериментальной целью педагог вёл урок только с другими детьми, оставляя Игоря незамеченным, мальчик проявил большое беспокойство, требовал задания, а под конец даже заплакал. В другой раз, когда Игорь не успел выучить уроки из-за санитарного дня, он несколько раз обращался к дежурившей ночью воспитательнице с просьбой разбудить его утром пораньше для приготовления уроков. Такие явления отмечаются всё чаще. У мальчика возникло стремление соревноваться с другими детьми. Изменились и требования к себе, появился ряд признаков формирования сознательной личности.

Значительно возросло активное пользование речью, стали более устойчивыми чтение и письмо. Достижения Игоря в области речи можно иллюстрировать путём сравнения следующих результатов исследования речи мальчика при его поступлении в клинику 1 октября 1945 года и в конце пребывания в ней—26 мая 1946 года. Оба раза исследования проводились при помощи одних и тех же картинок с изображением отдельных предметов, которые мальчик должен был назвать вслух.

Содержание картинки	Произношение 1 октября 1945 года	Произношение 26 мая 1946 года
Поезд	Пожрик	Позд
Мальчик	Материк	Мальчик
Птица	Карки	Птичилы
Рельсы	Ленники	Реслы
Елка	Левка	Елка
Флаг	Фляг	Флаг
Мяч	Масли	Мячик
Зонт	Зколя	Зонт
Кольцо	Калькло	Кольцо
Цыплята	Цыпы	Цыпляпы
Солнце	Соленка	Солнышко
Лестница	Лесетка	Лесница
Ключ	Клюс	Ключ
Щетка	Шешка	Щетка
Щипцы	Шичвы	Щицы
Олень	Леней	Олень
Яйцо	Искло	Яйцо
Цепь	ореп	цеп

Аналогичные результаты получаются при сравнении описания одних и тех же картинок с более сложным содержанием при исследованиях, проведённых 1 октября 1945 года и 26 мая 1946 года.

Содержание картинки	Описание 1 октября 1945 года	Описание 26 мая 1946 года
---------------------	------------------------------	---------------------------

Девочка и мальчик идут за грибами.	Девочка, плята и грибы мялик	Девочка и мальчик. А тут катинза (корзина) с грибами.
Девочка упала.	Упальдевка	Девочка упала.
Мальчик сидит на кровати и одевается.	Кровать, вот он кровать. Портки. Я умею, но не инаю, как.	Тута кровать. Мальчик девает чулки.
Мальчик умывается	Моит лича вран.	Мальчик умывается.
Мальчик идет в школу.	Тура школа. Тура идет в школу.	Мальчик идет в школу.
Мальчик кормит собаку.	Масик и собака, дает ей.	Мальчик дает собаке кушать.
Мальчик и девочка играют в лошадки.	Играть вот это, масик и девка, они и коняшку играть. Масик коняшка, а девка дядя.	Мальчик и девочка играют в лошадку.
Мальчик сидит за столом и ест.	Кушать на стуле.	Мальчик сидит на стуле. Кушает.

К концу пребывания Игоря в клинике речь его достигла такого состояния, что оказалось возможным направить его в массовую школу для дальнейшего обучения.

В описанном случае нельзя отметить никаких отклонений в функции артикуляционного аппарата. В равной мере сохранным оказалось и зрительное восприятие. Несколько более выраженными оказались затруднения в дифференциации звуков речи на слух. Вместе с тем в картине речевой неполноценности Игоря обращает внимание пониженная психическая активность мальчика. Она обнаружилась в ослаблении активного выбора слова, в недостаточной направленности на закрепление усвоенных слов (фонетически и семантически доступных) при произвольном их повторении.

Как мы видели, затруднения при чтении и письме отражали не только затруднения звукового анализа.

Характерные ошибки Игоря свидетельствовали также о слабой активности при проработке учебного материала. Ошибки в употреблении букв производили впечатление то зрительной недостаточности, то слуховой. Но в действительности они связаны были с тем, что Игорь неправлялся с письмом, как целенаправленной операцией. Поэтому так распространены в его письме персеверации, вплетения и т. п. Характерные недостатки, которые Игорь обнаруживал при обучении арифметике, служат этому подтверждением.

Недостаточная активность побуждений сказывалась и в том, что Игорь удовлетворялся своей несовершенной речью. Недостаток активностиоказал характерное действие на всю психическую деятельность мальчика, в том числе и на преодоление затруднений произношения, чтения, письма.

Особенности данного случая при дифференцированном педагогическом подходе, практикуемом в стационаре, потребовали от педагогов, наряду с развитием слухового анализа, воспитания в Игоре направленности на учение, на исправление своего недостатка. Можно даже сказать, что центральной педагогической задачей было воспитание сознательной личности. Ей сопутствовали специальные упражнения по развитию речи, главным образом звукового анализа.

В обоих случаях мы имели возможность наблюдать детей полноценных в интеллектуальном отношении, которые, несмотря на отсутствие грубых нарушений в моторной и сенсорной системах, не научились говорить к началу школьного возраста.

Как показывают собранные материалы, основным препятствием к овладению речью в обоих случаях явилась недостаточность мотивационной сферы, которая нарушила правильное общение с окружающей их средой. Ослабленная психическая активность, которую мы наблюдали, приводила к тому, что дети не проявляли интереса к речи других людей, не испытывали потребности совершенствовать свою речь. Полноценные возможности остались как бы в бездейственном состоянии, как бы лишёнными аффективного „мотора“, который вызвал бы их жизнедеятельность.

В одном случае мы наблюдали малоподвижного ребёнка (Игорь), малоспособного к произвольному усилию. В другом случае (Толя Е.) характерными особенностями поведения были подвижность, суевливость,

<http://childrens-needs.com/>

непоседливость. Поверхностный характер контакта с окружающим скрывал за собой, однако, ту же ослабленную активность, имеющую лишь другое выражение.

В отношении обоих детей была поставлена однородная педагогическая задача - воспитать сознательную, целенаправленную личность, пробудить потребности и мотивы, придать им социально направленное содержание, приучить к упорству в достижении поставленной цели и на основе такого перевоспитания личности создать условия для специальной работы над овладением речью.

Развитие речи во всех её частях удавалось без особых усилий и напоминало в большей мере, чем у других неговорящих детей, ход нормального овладения речью.

Приложение к описанию Игоря Д.

15 ноября 1945 года

Первые слова Игоря в клинике.

Наименование предметов по картинкам

Кравать, пол, часы, галава, карвер (ковёр), дверь, рука, тена (стена), стол, нага, окна, мама, чульки, черна (занавеска), ножук, батинки, буфет, палоток, бабушка, цветки, платя, балька, факр (фартук).

28 ноября 1945 года:

Рассказ по картинкам.

Мальчик. Он чулки одевайся. Сидит он на кровати. Стул стоит на полу. Мальчик он ища, он идет умываца. Мама режет хлеб. Мальчик кушить. Мальчик он идет в школу. Ему мама дает парфер. Он дверь открывает Мальчик он идет уже в школу. Вот она школа ихняя. Мальчику дает училка книжки. Они сидят на парты.

Рассказ по неизвестным картинкам.

Плел (поезд). Он идет в Москву. Тута он сюда. И вдруг тут нами мальчик и его папа. Танк идет на воину. Он стоит там. Тот идет на войну, а этот стоит. Пуль нет.

3 февраля 1946 года.

Отражённая речь Игоря.

сканина	останоска — остановка
сабода - свобода	спальни я — спальня
станок	сабода — свобода
стакан	ста тан - стакан
стой	сноп — сноп
стул	скамеска, скамена скамейка
снок - сноп	с латок — платок
скалы	лось — лось
скаменьки - скамейки	таски — такси
скот	свит — свист
слатин - сладкий	дым сталдом (столбом)
слон	
слух	
страх	
стройка	

Рассказ Игоря по картинке.

4 февраля 1946 года.

(Связного рассказа не даёт. Отвечает на вопросы.)

Что это? Поезд. Забыл. А! паровоз

Кто это? Мячик Мальчик (Поправляется сам)

Что делали? Гибы (грибы)

Кто летит? Ворона

Кто летает? Петух, галки, ворона

Слово „птицы“ не говорит.

Чтение стихотворения наизусть.

22 февраля 1916 года.

На Дальнем Востоке

Туман и пуруль.

Стоит поканичик

И смотрит в тагью.

Туманом дымится

Глюхая тайга.

Баес на границу

Не пусти с врага.

Слова на звук з, составленные Игорем по заданию педагога.

22 февраля 1946 года.

Зуп - зуб

зима

замот - замок

заот - завод

зонт

золи - зола

заёта - зайка

замк – замок

зоеа - Зоя

Рассказ Игоря по картинке.

Март 1946 года.

Девоська пишет письмо. Тут цветы. Тут стоит стол. Это полка. На полке лежит книжки. Лавка тут. Сидит каска. Вот тут дверь у них. И вот тута пол у них. И вот тута рама у них. На окно (поправился) на окне стоят цветы. У стола ножки. Стул стоит на полу. Порфель лежит на столе. Тут чернила на столе стоит. У девочки есть на руке перо и тетрадка. И на столе лежит тетрадка.

Описание шкафа.

7 марта 1946 года.

Шкаф с досков. шкаф большой. Три полки с досков. Тут доска большая, тут меньше, тут больше (жестами показал вертикальную перегородку и соответственно большие и маленькие отделения).

Сравнение маленького шкафа с большим.

Шкаф маленький с досках, три полки сделан с досках. Двери тут доска (показывает на двери большого шкафа), а тут не доска, тут маленькие доски (показывает на фортки маленького шкафа).

Рассказ Игоря о мебели.

8 апреля 1946 года.

Стул сделан из дерева. У стула есть спинка, кнопочки. У стула есть сидениса (сиденье). У стула есть четыре ножки. Стул есть из тряпочки, есть стулья с досках. Есть тумбарелки — тупарелка, спинки нет, а есть на чем сидеть (табурет). Есть скамейки. Еще другие есть стулья, тут маленькие палочки и тут, а сиденса - сиденье кругла — круглое.

Индивидуальные особенности в проявлениях неговорящих детей.

Мы приводили до сих пор описания неговорящих детей, у которых можно было установить преобладание одной какой-либо недостаточности, определяющей общую картину речевого недоразвития.

Разумеется, то или иное из перечисленных нарушений может служить единственным препятствием к развитию речи лишь в том случае, если оно достаточно сильно выражено. Но не всегда это бывает так. Во многих случаях можно было наблюдать нерезко выраженное нарушение упомянутых процессов, влияние которого сочеталось с воздействием других неблагоприятных факторов (например, нерезкое нарушение фонематического восприятия, влияние которого усугублялось расстройствами аффективно-волевой сферы и т. д.).

Уже из приведённого материала видно, что в реальной действительности не существует нарушения, взятого самого по себе, т. е. вне индивидуальных свойств ребёнка, страдающего данным нарушением. Вспомним первый случай (Толя Г.) с его повышенной чувствительностью к своему дефекту и ранимостью психики и вспомним Игоря Д. (пятый случай) с нарушением психической активности, которое было соединено с лёгкими акустическими затруднениями, каких, например, не было совсем у Толи Е., обладавшего к тому же отличным зрительным восприятием, разнообразный узор проявлений однородного нарушения несомненно связан с особенностями каждого ребёнка.

Индивидуальные проявления нарушений поэтому очень разнообразны, не

могут быть объединены и представляют большую сложность для педагогической работы.

Нередко можно наблюдать неблагоприятные сочетания нарушений, усугубляющие действие каждого из них в отдельности. Для иллюстрации таких сложных нарушений ниже мы помещаем описание мальчика, который одновременно проявлял черты недостаточности в различных сферах: в акустической, зрительной, а также большими своеобразиями в аффективно-волевой сфере.

Слава Ч. (8^{1/2} лет). Поступил в клинику 2 октября 1945 года с жалобами на задержку речевого развития. Выбыл 20 мая 1947 года.

Мать сообщила, что Слава родился в состоянии тяжёлой асфиксии. Первое слово мама произнёс в возрасте 1^{1/2} года, 2 лет — папа, в дальнейшем речь развивалась медленно, приняв своеобразную форму.

По физическому развитию мальчик соответствует своему возрасту. Телосложение правильное. Со стороны внутренних органов отклонений от нормы не отмечается.

В данных неврологического исследования имеются указания на лёгкие рассеянные симптомы органического поражения центральной нервной системы. В личном деле невропатолог отметил анизокорию d>s и лёгкие явления вестибулярной недостаточности. Отмечено небольшое изменение поля зрения правого глаза с носовой стороны. Имеется ротаторный нистагм. Со стороны слуха отклонений не имеется.

Наблюдения в первый период пребывания в клинике.

Весь внешний вид мальчика говорил о его замкнутости. Глаза почти не поднимались и не смотрели на окружающих. Взгляд чаще всего скользил и перебегал с предмета на предмет. Выражение лица всегда мрачное.

Первое время своего пребывания в клинике Слава был молчалив, на глазах часто появлялись слёзы. К педагогу относился с недоверием. Заговорить с мальчиком почти не удавалось; он упорно молчал, закусив губы. Недоступно Слава вёл себя и с детьми. Все попытки со стороны детей подойти к нему он нетерпеливо и резко отклонял. Наряду с этим замечалась растерянность, плаксивость. Слава плохо ориентировался в окружающей обстановке, путал

комнаты, своё место за столом и в классе, не сразу усвоил режим клиники.

В таком состоянии ребёнка было очень трудно обследовать. Пришлось использовать влияние на него другого мальчика, уже овладевшего к этому времени речью. Этот мальчик (Толя) выступил во время урока и рассказал о том, как он научился говорить. Толя в своём выступлении рассказал о том, что он не умел говорить, когда приехал в клинику, а теперь хорошо говорит и является отличником массовой школы. В то время как другие дети бурно выражали свою радость, слушая Толю, Слава ничем не проявил своего волнения. Он сидел мрачный, недоступный, замкнутый, с опущенной головой. И вдруг, неожиданно для всех, вскочил с места и быстро затараторил: Я личе ли кам-кам. Это были первые слова, произнесённые Славой. Но тут же Слава снова замкнулся, испуганно оглянулся на ребят, как бы ожидая насмешек, высунул язык, погрозил кулаками и расплакался.

Со Славой предстояла большая работа, прежде всего воспитательного характера. Следовало разъяснить ему смысл его пребывания в клинике, преодолеть негативизм, боязнь речи, нежелание включиться в занятия.

Через некоторое время Слава стал несколько общительнее наедине с педагогом, но всё же замкнутость и нелюдимость продолжали оставаться основными особенностями его поведения.

Было решено вести в присутствии Славы занятия с другими детьми, чтобы он мог видеть результаты работы. Внимание мальчика обращалось на недостатки речи детей с тем, чтобы через короткий срок он мог заметить изменения к лучшему в их произношении. Достижения детей обычно демонстрировались перед всем классом. Слава с интересом наблюдал за успехами детей и однажды, подойдя к педагогу, попросил: И я там кам-кам.

Этими словами он выразил желание заниматься у зеркала.

Звуки у Славы ставились легко. Успех получился довольно быстро, и Слава был очень доволен. Увидев, как другие дети (с хорошо поставленными звуками) составляли целые слова из букв разрезной азбуки, он тоже изъявил желание составлять слова.

Постепенно, таким образом, удалось снять целый ряд тяжёлых наслоений в поведении мальчика (негативизм, уход в себя, протест и т. д.) и включить его в работу группы.

Общаться Слава начал очень осторожно, как бы опасаясь насмешек. Педагоги усиленно оберегали ребёнка от насмешек, в результате чего дети тоже были внимательны и предупредительны к нему.

Теперь можно было приступить к обследованию и выявлению особенностей его речевой неполноценности.

Результаты обследования показали, что артикуляционный аппарат у Славы был вполне нормальный. Язык и губы в меру подвижны. Но многих звуков (шипящих, свистящих, звонких) Слава не использовал в речи, хотя и умел произносить. Не было звуков р и л. Не было аффрикатов. Замечательно было то, что у Славы была своя собственная речь, ему одному понятная; в ней различные предметы имели одинаковые наименования.

В этой его речи преобладали следующие звуки: из гласных — а, у, и; из согласных -л, п, ч, к, м, н. Различные предметы имели своё название, например:

чашка - чили	часы - лучи
чайник - личи	петух - тили
очки - лочик	звезда - ничия
солнце - лаян	кино - чину
ложка - чимавойна - помки	
ручка - качи	ящик - чия

Из таких слов Слава мог составлять следующие фразы:

мальчик читает книгу - лоли чи
девочка читает книгу - токи чи
древа рубят - лули чи
зубы чистят - чики чи
голову расчёсывает - лучи чи так

Свою речь Слава сопровождал обильной жестикуляцией. После того как Слава немного освоился в клинике, педагогу удалось провести с ним следующую беседу.

- С кем ты живешь? - Мама, баба.

- Кто ещё есть у вас? - *Ея.*

- Он большой?

Показывает жестами высокий рост. Затем добавляет: *Он личи помки и чи э биль биль биль ея.* Показал жестом, что он был на войне и нога у него повреждена.

- Ты с мальчиками играл дома? - *Личи был я был нету.* Ой, я бук-бук-бук. Жестами он пояснил, что не играл, так как дети дразнят его.

- Где твой папа? - *Пала помки он спа* (убит на войне).

- Ты в кино холил? - *Был леся чидину лиси паси* (был в кино, смотрел картину „Мальчик-с-пальчик“).

- Какие ты ещё видел картины? - *Был чину онеси аричи* (был в кино, забыл картину).

- Ты далеко живёшь? - *Арчи аляви яй яй учки* (объяснил, что живёт далеко, надо ехать трамваем и поездом). Учки лепи чичка (показал два пальца, т. е. ехать поездом два часа).

- Ты сказки любишь? - *А кания аки* (очевидно спрашивал: а какие сказки?).

- Тебе бабушка рассказывает? - *Баба кичи не нам кам а дяй няй* (бабушка не училась в школе, читать не умеет).

Через месяц удалось провести со Славой беседу по серии картинок. Ему была дана серия из 3 картинок - «Дети в лесу». Приводим его рассказ: Тут лес, личи б и (видимо: было лето). Личи липки дом лили (мальчик рвал цветы). Девки ли, девки сои лили чи и дома лоли, они ли дом (они гуляли, где дом). Они лоли чет вили пачик так (пускали пароходик). Личи десыки леськи (мальчики и девочки в лесу). Они носили лоли (они нашли ежа). Они сапу паль и дом лоличи (положили его в шапку и домой пошли).

Если называли предметы теми своеобразными обозначениями, которыми пользовался Слава, то он их верно показывал. Например, на просьбу дай чили подаёт чашку, дай лучи — подаёт часы и т. д.

Понимание речи не выходило за пределы обиходной жизни. В этих пределах Слава мог выполнять поручения, осмысленно реагировал на замечания.

Как выяснилось, запас сведений его об окружающем был очень беден. Из

времён года он мог назвать только лето — лоти.

Пространственные представления были слабы: Слава правильно показал правую руку, но левый глаз и правое ухо показать не мог.

Классификация предметов выполнялась им на низком уровне. Цвета он различал не все. По образцу показал только чёрный и жёлтый цвета. Назвал красный — лоли, зелёный — лели, синий — лили, белый — ляли. Грамоты Слава не знал совсем, не ни букв, ни цифр.

По данным предварительного обследования уровень интеллектуального развития казался сниженным. Однако в процессе педагогической работы выяснилось, что это впечатление было обманчивым.

Работа над произношением особых трудностей не представляла, звуки ставились легко. Но обучение грамоте не удавалось. Долгое время мальчик не мог запомнить двух букв— и и у. При показе каждый раз путал их. Слияние звуков совершенно не давалось мальчику.

Оказалось, что слуховое внимание Славы было недостаточно. При попытке использовать зрительное восприятие оказалось, что у Славы плохое зрение и слабая зрительная память. Слава не мог удержать в памяти образ слова, слога и даже буквы. Пришлось использовать тактильное восприятие. Перед усвоением звука и буквы предварительно объяснялась артикуляция данного звука; например, при произношении звука м (губы сомкнуты, и воздух идёт через нос) педагог пальцем ощупывает положение своего артикуляционного аппарата при произношении этого звука. Слава повторяет это на себе, на своих органах речи и произносит данный звук, проверяя выдыхательную струю воздуха через нос. Затем педагог показывает два пальца и объясняет: для того, чтобы произнести звук а, рот надо открыть примерно на ширину двух пальцев. Слава открывает рот, вставляет два пальца и произносит звук а. Таким образом он произносит слитно ма. Позднее, при произношении звука м мальчику стали показывать графическое изображение этого звука. После этого Слава легче усваивал буквы, и это радовало его. Он уже мог по памяти составлять слова из соответствующих букв разрезной азбуки.

При составлении слогов из разрезной азбуки он то и дело ощупывал пальцем свои губы. Например, составляя слогам, он произносил звук а, вставляя два пальца между зубов. Найдя букву м, смыкает губы, ощупывая их при этом.

Затем перешли к другим звукам. На первых порах выбирали только наиболее видимые, например: в, ф, ш, с, л и т. д. Эти звуки к тому времени были уже поставлены. При произношении звука с Слава прикладывал два пальца - указательный и большой - к уголкам раздвинутых губ, при произношении звука ш палец вставлял в трубочку, образованную губами, и т. д.

Этот приём оказал заметное действие, и Слава скоро стал составлять слова из букв разрезной азбуки.

Так, уже 25 ноября он составил: шар, сва (сова), Вв (Вова), вт (вот), от (вот), вот (вот).

Постепенно, по мере усвоения звуков, всё больше можно было привлекать зрительный контроль во время занятий. У зеркала демонстрировалось положение речевых органов, например, при произношении звуков т, д и др. Одновременно расширялись возможности анализа на слух. Эти возможности подвергались усиленной активизации. В уже знакомых словах, которые Слава легко составлял, протяжно произносились определённые звуки, и Слава с закрытыми глазами должен был определить данный звук и показать соответствующую ему букву.

Вначале мальчик очень неохотно пользовался этим приёмом, так как он ему явно не давался. Отгадывать звуки на слух предлагалось также в форме игры. Для этого использовали, например, игру в лото. Во время игры надо было покрыть слово соответствующими буквами или поднять руку, если данный звук есть в слове. Понемногу Слава стал приучаться использовать слуховое восприятие при занятиях, хотя чаще предпочитал первоначальные приёмы.

Так, он составлял на слух слова: нос—носы, сон—саны (видимо по аналогии со словом нос).

К этому времени словарь Славы значительно обогатился. Он знал уже названия многих предметов. Но Слава часто ещё возвращался к своей прежней речи. Это наблюдалось обычно в тех случаях, когда мальчик был сосредоточен на каком-либо новом задании и переставал следить за своей речью. Так, например, новое для него задание — перечислить мебель — он выполнил таким образом: диван, стол, стул, ляли (шкаф), но тут же спохватился и воскликнул: Ой, нет, нет, как, я!

Вспоминая свою прежнюю речь, он говорил: Ране я личи - лучм, а сясь как се. (Раньше я говорил личи - лучи, а сейчас - как все.)

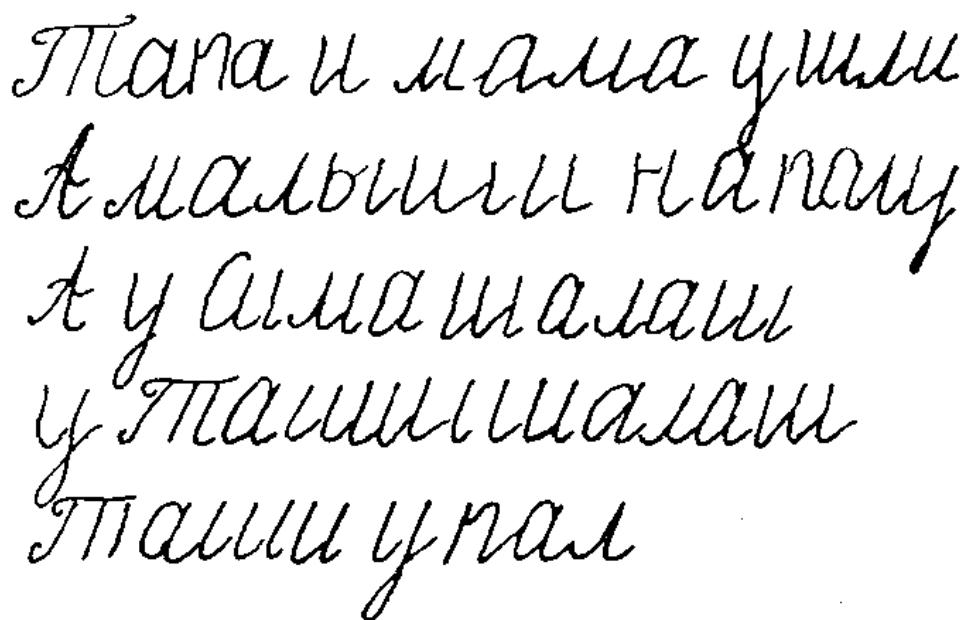
Научившись читать короткие слова по таблице или по составленным словам из букв разрезной азбуки, Слава, однако, с трудом перешёл к чтению по букварю. Он не узнавал букв, слогов. Ошибки были самые разнообразные: мальчик путал буквы по начертанию — букву п с буквой л, букву к с буквой а и т. д., по произношению — **т** с **н** и **д**, **к** с **г**, **ш** с **ж**, терял буквы, переставлял слоги и т. д.

Замечая свои ошибки, Слава начинал нервничать, плакать и тогда уж совсем не мог заниматься.

Одновременно продолжалась работа над развитием слухового восприятия.

Требовалось научить мальчика слышать свою и чужую речь, вычленять из речи отдельные слова, слоги, звуки.

Для этого были использованы картинки, в которых название изображённого предмета начиналось с изучаемой буквы или были изображены животные, производящие звуки, обозначаемые данной буквой. Вместе с другими детьми мальчик должен был подбирать слова, начинающиеся с одной и той же буквы, находить картинки по слову, произносимому на слух, затем это слово анализировать, разбивать на слоги и звуки, составлять вновь и вывешивать его на доске к картинке.



Папа и мама учили
мальчику напису
ть азбуки начи
нувшись на папе
Папа и мама учили
мальчику напису
ть азбуки начи
нувшись на папе

Рис. 19. Письмо Славы Ч.

Образ слова, следовательно, воспринимался в его буквенном и звуковом составе. Мальчик видел данное слово и анализировал его на слух.

Очертания букв закреплялись с помощью обводки деревянных букв; применяли наждачные буквы, составляли буквы из спичек. Слава лучше всего запоминал буквы, самостоятельно составляя их из отдельных элементов. Для отчётливого закрепления графического образа помогал приём выкладывания букв данного слова и составления слова не по названию, а по описанию каждой буквы.

В конце второй четверти Слава уже значительно меньше путал начертание букв.

К этому времени он составлял слова исключительно на слух. Из 26 слов при помощи слухового анализа составил неверно только четыре (утк - утка, флк - флаг, курн - куры, пушк - пушка). Большие затруднения возникали у мальчика при овладении письмом. Когда Слава приступил к письму букв в тетради по трём косым линейкам, он совершенно не мог держать карандаш.

При обучении письму применялись различные приемы для укрепления графической его стороны. Слава писал по намеченным точкам. Педагогу приходилось водить рукой ребёнка, направлять её, вместе с ним выводя элементы букв. Применялось письмо под счёт в соответствии с написанием каждого из элементов буквы.

Применялся также предварительный анализ начертания каждой буквы, т. е., прежде чем писать, Слава должен был объяснить, где он начнёт писать, в какой клетке, в какой строчке, куда загнёт крючок, где кончит, и т. д.

Проанализировав таким образом каждую букву по элементам, Слава приступал к письму.

Как уже указывалось, Слава был очень неловким в моторном отношении. Большую пользу принесли ему занятия по музыкальной ритмике. Кроме того, проводили игры на ловкость, изворотливость.

Игры, способствующие развитию ритма, проводились и в классной обстановке в связи с усвоением слогового состава слова и ударений в нём.

Из других трудностей обучения следует указать на овладение счётом. Слава долгое время не умел вовсе считать. Он не мог запомнить цифр, не

запоминал последовательности счёта. Считая, обязательно до каждого предмета дотрагивался пальцем, держал его до тех пор, пока не называл следующего числа.

При том уровне развития речи и мышления, на котором находился мальчик, понятие о количестве плохо усваивалось им. Та своеобразная речь, которая служила ему для названия предметов, не могла способствовать развитию счёта.

Большое место в работе со Славой занимало развитие чёткого осмыслиенного восприятия предметов, их свойств, способности отвлечения от ситуационных предметных связей.

Когда Слава мог выделять и называть предметы в словесной форме и определять их свойства, подошли к развитию способности отвлечения, т. е. на конкретном наглядном предмете проходили понятие о величине, форме и количестве. Перебирая, переставляя, вкладывая и выкладывая предметы, Слава постепенно подходил к счёту этих конкретных предметов.

Очень долгое время работа велась в пределах первого десятка. Каждый день приходилось начинать всё сначала. Слава не мог подсчитать предметы сразу, он то и дело возвращался, путал название цифр, сбивался, несколько раз называл одно и то же число. Научившись считать, он лучше подсчитывал мелкие предметы, которые он мог ощупывать руками (пуговицы, кубики, бумажные кружочки, картонные фигурки) и совсем не мог подсчитать крупных предметов, которые он видел, но не мог осязать, трогать, держать в руках.

К концу первого года Слава умел считать до 20.

В итоге первого учебного года Слава овладел произношением всех звуков. Он часто использовал их в речи при составлении небольших предложений и даже коротких рассказов. При составлении слов он уже не пользовался вспомогательными приёмами, а составлял по слуху, хотя и с трудом. При этом он протяжно и по многу раз повторял каждый звук.

Очень затруднённой была и сама техника письма: он всё ещё писал карандашом, то и дело переставляя буквы, зачёркивая их, не всегда ещё придерживался строчек. Буквы получались неровные, мальчик часто ещё их путал, по начертанию сливал буквы.

Первое время имело место зеркальное письмо, которое держалось недолго. Ошибки при письме оказывались самые разнообразные.

Пропуск согласных.

Пропуск гласных.

Пла вместо пила

лавы - лапы

Рма- рама

ый - были

Ср – сырут

Вова – тут Вова

Замена одних букв другими.

Лита - Липа пана - рана

Пата - Тала капа - папа

Вставка лишних букв.

Вовва – Вова пилипилм - пилили

Мынла - мыла Тата уат папы - Тата у папы

Кошкла - кошка Вова у мамы - Вова у мамы

Перестановка слов.

Ртапа – парты пара - рана

Пус - суп кашка - кошка

Слияние рядом стоящих слов.

у союсы - у сома усы

мама рала мыла - мама мыла рамы

К концу первого года пребывания в клинике поведение и характер Славы резко изменились. Исчезли беспричинная злоба и раздражительность. Мальчик стал вести себя спокойно и ровно при общении с окружающими, тесно был связан с детским коллективом. В значительной мере этому способствовало сознание того, что он не хуже других, а в некоторых отношениях даже лучше, например, он умел пользоваться устной речью свободнее, чем другие дети.

На мальчика благотворно подействовало также пребывание в пионерском лагере Института дефектологии среди нормально говорящих детей.

Общее развитие Славы за этот год также повысилось. Он мог делать обобщения по классификации предметов, различал основные цвета, лучше

ориентировался в пространстве. Заметно обогатился запас представлений, временные и пространственные представления уточнились, расширились сведения природоведческого характера и т. д.

За истекший год Слава сделал большие успехи в овладении речью. Запас слов заметно увеличился, все поставленные звуки вошли в речь. Слава перестал пользоваться прежней своеобразной речью и называл все предметы их действительными именами. Мальчик возвращался к своей речи только тогда, когда не знал, как назвать какой-нибудь предмет. Тогда он спрашивал: „А можно я как раньше?"

Но в целом речь Славы была ещё неправильной, аграмматичной, скандированной, фразы лаконичны, словарь скудный, хотя в запасе у мальчика и насчитывалось уже до 700 слов. Особенно трудно давались названия действий. Слава редко использовал их в речи, а при употреблении сильно искасал.

К началу нового учебного года Слава стал совершенно неузнаваем, речь его заметно обогатилась. Он охотно остался в клинике на следующий год, был оживлён, активен, помогал новичкам по своей инициативе.

Однако целый ряд особенностей характера Славы всё ещё проявлялся и требовал большой воспитательной работы. Мальчик болезненно реагировал па успех других детей и стремился подчеркнуть своё превосходство над ними. Эти особенности мальчика получили своё объяснение при следующих обстоятельствах. На одном из уроков учительница рассказала детям эпизод из книги „Два капитана" Каверина о том, как немой маленький Саша случайно оказался свидетелем ужасного убийства и какую драму пришлось пережить ему, когда в этом убийстве заподозрили его неповинного отца. Маленький Саша всё видел, всё знал и ничего не мог рассказать, чтобы спасти отца.

Этот рассказ произвёл на Славу сильное впечатление. Мальчик громко плакал, тщетно стараясь скрыть свои слёзы.

Затем он рассказал, как он злился на всех, как ему хотелось бить всех за то, что они говорят, а он нет, а когда он оставался один, он бил себя по голове, приговаривая при этом: Они говорят, а я нет. Пускай не говорят.

Этот факт свидетельствует о том, что мальчик глубоко переживал свой дефект и о том, какую большую роль играло это переживание в его поведении.

В новом 1946 учебном году обучение Славы приняло несколько иной характер. Перед педагогическим коллективом клиники была поставлена задача: подготовить мальчика к поступлению во II класс массовой школы. Для осуществления этой серьёзной и трудной задачи на первое место была поставлена работа над устной речью.

Особенно большое внимание пришлось уделять систематизации словарного запаса, группировке хорошо знакомых предметов по смыслу, по группам, усвоению распространённых предложений, грамматических форм.

Сначала мальчику давались упражнения со словами, обозначающими предметы, качества и действия предметов, выяснились действия этих предметов. Предметы группировались по качеству, по цвету, по материалу, вкусу и т. д.

Одновременно Славе предлагалось выполнять различные действия по словесному указанию, проводились с ним беседы по картинкам, составлялись предложения с контрастным содержанием и т. д.

Особенно большие трудности пришлось преодолеть при обучении мальчика грамматическим формам.

Для ознакомления с значениями предлогов, которыми нормальный ребёнок овладевает в непосредственной практике речевого общения, проводились специальные уроки наглядного сопоставления предлогов с применением их в предложении. Постепенно мальчик научился самостоятельно составлять предложения, используя в них предлоги. Затем объяснили правила раздельного написания предлогов, что также усваивалось с большим трудом.

После упражнений по составлению отдельных предложений можно было перейти к составлению целого рассказа по опорным словам и на свободную тему. Так, 20 декабря Слава составил рассказ из букв разрезной азбуки про осень: на улице осень, птицы улетели в тёплый край. Астаются варобушки, вароны, галки, снежок тает, дождик мелкий, неба серый.

Все рассказы и другие виды работ составлялись из букв разрезной азбуки, так как Слава ещё не овладел техникой письма.

Долгое время Слава не мог научиться писать самостоятельно. Он обводил буквы, заранее написанные педагогом, писал под счёт, приступая к письму,

предварительно объяснял, с какого места начнёт писать и где закончит ту или иную букву. Он всё ещё не мог следить за строчками и линиями, то и дело исправлял и перечёркивал буквы, неправильно пользовался заглавными буквами, вставляя их в середину. Тетрадь его выглядела очень неряшливо.

Но постепенно письмо стало улучшаться. Слава всё чаще стал сам находить свои ошибки. В начале второго учебного года оказалось возможным разрешить Славе писать чернилами, хотя при этом педагогу часто приходилось направлять руку мальчика и исправлять положение ручки.

Развивавшийся интерес и целеустремлённость в работе способствовали тому, что Слава гораздо быстрее, чем в прошлом году, усваивал учебный материал.

Однако ещё не все трудности были преодолены. Они обнаруживались, когда мальчик приступил к решению задач.

Прежде всего Слава ещё не умел достаточно хорошо читать. Читая задачу по слогам, он следил больше за техникой чтения, а содержание задачи не усваивал. Пришлось использовать задачи-рисунки, макеты и т. д. Эти задачи Слава понимал и свободно решал. Теперь уже он мог и сам составить задачу. Так, например, он попросил разрешения составить задачу про войну и составил такую: на войне было 10 катюш и ещё две катюши — сколько всего? Потом вдруг спросил: а как называется — где машины стоят? — и составил такую задачу: в гараже стояло 8 машин. А шесть машинов уехали куда, сколько осталось?

Большое место отводилось в это время устному счёту. Позднее, когда Слава стал лучше читать, он мог уже решать задачи по задачнику, а во втором полугодии приступил к решению сложных задач.

Здесь тоже встретилось много трудностей. В задачнике для первого класса массовой школы, по которому Слава решал задачи, попадался очень трудный для него текст условий, часто в задаче не было дано прямых данных и выявить их можно было лишь путём ряда вспомогательных вопросов. Или же вдруг задача начиналась сразу с вопроса. Это оказывалось новым и трудным, требовало большого напряжения и, главное, развития логического мышления. В этих случаях приходилось объяснять, что сложная задача состоит из простых. Постепенно Слава сам научился находить в сложной задаче простые задачи и последовательно их решать.

Затем наступила очередь для устного решения задач. Славе рассказывали условие задачи, он должен был устно решить её и записать на бумаге только ответ. Слава всё хорошо схватывал и понимал. Самым желанным теперь стал урок арифметики и главным образом устное решение задач. Это было своего рода спортом. Даже в часы досуга Слава просил задать ему задачу.

К концу учебного года был закончен задачник для первого класса. Каждую задачу Слава решал по два раза. К этому же времени мальчик усвоил также программу по русскому языку за первый класс.

Слава был вполне подготовлен к поступлению во второй класс массовой школы. На заключительном собрании дети в своих выступлениях отметили, что Слава очень дисциплинирован. Он мог теперь проводить целые часы за самостоятельной работой.

Цель, намеченная в работе с мальчиком, была достигнута.

В 1947/48 учебном году Слава поступил в массовую школу; хорошо успевает по всем предметам, ведёт переписку с педагогами клиники и каждый раз с гордостью сообщает о своих отметках.

Мальчик поступил в стационар, совершенно не владея членораздельной речью. Пользовался лишь несколькими звукосочетаниями, причём самые различные предметы имели одинаковое наименование, понятное только ему одному. В процессе обучения мальчика выявились трудности в различных направлениях: нарушение слухового восприятия, затрудняющее усвоение грамоты, недостатки зрительной сферы, создававшие затруднения при усвоении графической стороны письма. Все эти трудности усугублялись общим напряжённым состоянием мальчика, возникшим как реакция на его неполноценную речь, на то, что окружающие его не понимали. Глубокая чувствительность мальчика привела к тому, что он замкнулся в свою, ему одному понятную речь, занял негативистическую, агрессивную позицию по отношению к окружающим. Искусственно оградив себя таким образом от общения с другими людьми, мальчик создал для себя ситуацию, задерживающую не только развитие речи, но и общее развитие.

Само по себе каждое из перечисленных нарушений в акустической и зрительной сфере не могло бы вызвать столь глубокого недоразвития речи. Но в сочетании с крайней ранимостью мальчика недостаток слухового восприятия

начинал играть значительную роль, которая усиливалась из-за слабых возможностей зрительной компенсации.

При условии усиленной воспитательной работы, направленной на устранение невротических наслонений, оказалась возможной успешная работа по развитию речи.

Служившие препятствием к нормальному развитию речи нарушения в области слухового восприятия и зрения были преодолены с помощью осознательного восприятия.

В результате двухлетнего пребывания в клинике Слава стал жизнерадостным и общительным. По своим знаниям он оказался вполне подготовленным для поступления во II класс массовой школы.

Приложение к описанию Славы Ч.

Приводим образцы устной речи Славика, записанные на разных стадиях перехода его к пользованию обычными словами и развернутой речью.

20 октября 1945 года.

Названия предметов.

Личи - часы	яй-яй - трамвай
Лоли - чашка	бибика - машина
Дили - петух	лели - барабан
Ляли - чайник	лока - лошадь и т. д.

25 октября 1945 года.

Названия действий.

Лоли чи - читает книгу
Ляли чи - дрова рубит
Такие чи - зубы чистит
Лоличи - стирает
Кам-кам - занимается
Так чи - моет руки (дополнил жестом).
Девка так - девочка собирает грибы

Он тики чи - он тоже моет руки

Так чи чи - расчёсывает голову (жест)

15 ноября 1945 года

Беседа со Славиком.

Ответы на вопросы.

— С кем ты живёшь? — Мама, баба, ЕЯ.

— Кто это ЕЯ? — Он большой. Он биль помки, нога биль, биль, биль. Жестом показал, что ЕЯ большой, он был на войне, у него нога болтается.

- Папа у тебя есть? — Папа помки тама спа. (Мой папа на войне, он там убит.)

—У тебя товарищи есть? — Я был нету, он я бук-бук (с мальчиками не играл, они меня дразнили).

—Ты ходил в кино? — Лесе бил кино личи дину мае и паси (был в кино, смотрел картину. «Мальчик-с-пальчик»).

—Какие еще видел картины? — Был чину (кино), анеси (забыл) аричу (картину)

—Где ты живешь? — Атруаляво аяйи научки (живу далеко, трамваем и поездом).

—Ты любишь сказки? — А кати аки? (А какие сказки?) Баба копи не кам-кам аляпнян (бабушка в школе не была, она читать не умеет) и т. д.

—Что у тебя есть дома? — Дома ашка. авачка, куля дет (лошадка, собачка, куклы нет).

Его свободная речь.

Челеча лачи я ни лае бо-бо (я бегал по снегу босиком и ни разу не заболел).

Я пилово пува (я раздетый гулял).

Тетя, дай 'каля, нися маря ли ля (дай карандаш, я нарисую сегодня картинку).

Тетя дай кам-кам (тётя, давай заниматься).

Мальэпа и вавлика пупу (мальчик и девочка гуляют).

20 ноября 1945 года.

Беседа по картинкам.

Дана серия из 3 картин «Дети в лесу»

1 – я картина: Эти лети (это лес), личи би (было лето)

Личи липки, дом лили (мальчик рвал цветы).

Девки ли лили чи (три девочки рвали цветы).

2- я картина: Они ди дом (гуляли там, где дом]. Они лоли чет вили па - чик тик (пускали пароход) - дополнил жестом.

3 – я картина: Личи деськи лески (мальчик и девочка в лесу). Они носи лоли они нашли ежа).

Они сапу паль и дом лоличи (положили в шапку и домой пошли).

7 декабря 1945 года

Повторение заученных слов.

тарава, гарава - голова

оп - лоб

броги, борни - брови

салга - глаза

браже - борода

буду - губы

шима – шея

жумот - живот

6 февраля 1916 года.

Рассказ о своих впечатлениях.

Миша и Слава пошли лес, козу пасли. Мы там увидали зайку. У зайки нос, ушки, рот, глаза.

13 марта 1946 года.

Описание картинок.

Девочка - зинку - корзинку. Нет. Девочка идет корзинку (с корзинкой). Девочка идет козинкой, идет лесу. Мальчик пошел спанаю (в спальню). Мальчик спит кровати и мальчики сны хорошие. Девочка упала речку. Мальчик пошел спанаю. Я не знаю, как он был кровать (разобрал). На полу ботинки, на стуле рубашка. Пошел и моет руки и вытирая руки.

7 апреля 1946 года

Рассказ по картинке.

Миша и Нина пошли лес. Там был ежик. Они его взяли и пошли домой. Они палочкой сумку и пошли домой. Он дома был и мыши ел.

15 мая 1916 года.

Пересказ буквального текста. (Букварь Зыкова, стр. 105.)

Дети пошли в лес. Зина и Миша. У Зины корзина, у Миши корзина. Они со... со... со... би... собирали ягоды. В лесу волк живет, и лиса, и заика и белка. Все.

(Дети были в лесу. У Зины была корзина И у Севы была корзина. Дети нашли много грибов. В лесу живут волки. Живут в лесу медведи. Лиса в лесу. И зайка в лесу.)

9 сентября 1946 года.

Первая беседа со Славой после летних каникул.

Как я провел лето в лагере.

Мы приехали лагерь, тетя Зина посмотрела мой белье, и мы пошли отдавать опять белы. Мы с мамкой посишли, мамка ушла, мы обедали, пошли лес гулять и пришли чай пить. Белый хлеб, сахар, чай, как (конфеты). Поели и пошли опять гулять, ели малину красную. Там была линейка и утром и вечером. Там много девочек и мальчиков, а немых больше всех. Мы спим, стали и зубы мыть и мыться, ходили вешаться, потом кушать какао, белый хлеб, масцо (масло); ходили ягодами себе лес. Пришли и обед: щи, хлеб и там мясо лежишь. Потом мамка приехала и меня зяла. И конец лагерь.

Речь аграмматична. отсутствуют предлоги, очень много неправильных слов. Но от прежней речи не осталось и следа.

15 сентября 1946 года.

Описание времён года.

Осень. Дождик, дождик маненкий канаят, и травка плохая стала. Такая (показал жёлтый кубик). Л «я дерево листы зелёные, дупадут — жертые стают. Такие пруды (жест). Солнышка нет есть, а кода за тучами... за тучи. Дождик чуть-чуть покапает и опять нет,

Зима. Зимой делают гору. Хорошо. Нужно пилоты одевать, валенки, калоши, и холодно. Нужно шапки. Река... там лед. Кататься там можно на лыжах, на коньках. Везде снег - и крыша и пол (земля).

Весна. Тоже надо пока одеваться. Весной где лед ести (кое-где). Можно картошку сажать. На дереве нет листиков. Лужички есть.

Летом. Тода летом ходили за ягодами. (Лето связано с воспоминанием о лагере.) Травка. Гада мы ходили за щи (за щавелём), купаться можно. За цветами ходили. На дереве листики. Было жарко, ходили без маек.

Рассказ по серии картинок.

Кошка и рак. (Заглавие сам дал.)

Котка увидала корзинке раки и смотрит, а тут рак за хвост да се? Кошка она смотрит, а рак сейчас ее за хвост. А вот она бежит, вот села на дрова. И сидит и лижет хвост. (При рассказывании был очень осторожен. Больше следил за речью, чем за содержанием рассказа. Избегал трудных слов.)

Рассказ «Моя семья».

У меня дома мама, бабушка, Сергей и я и Тома. Папа пошел на войну и пропал. Мама ходит за хлебом, еще варит суп и на базар ходит. Бабушка ходит на работу в пять часов, кода три часа, домой приходит одиннадцать. Сергей большой, он ходит на работу в три часов, приходит домой в пять часов. Он работает, миски делает. Тома в три часа уходит в школу, тринадцать лет ей. Приходит семь часов. У меня там товарищ есть Миша, ходим гулять, играем снежки. Делали конки а лопали бабу. Я помогал дома: ходил за водой, мыл посуду и пол метал. Ходил за хлебом и дорожки чистил лопатой и пилил дрова пилой.

6 февраля 1947 года.

Рассказ по картинке «Кормушка».

Дети думали, как сделать кормушку. Они думали, думали и - 3 мальчика

сделали кормушку: Миша, Коля и Вася. Они сделали и повесили на березу и положили на кормушку хлеба. Воробы увидали: висит кормушка', прилетели и стали клевать. А ребята стали, за березу спрятывались (спрятались) и выглядывают. Воробьям было весело, они увидали кормушку. Они повесили недалеко кормушку, тогда было много снегу. Им было жалко, они пожалели птичек.

Была проведена игра. Каждый получал свёрток — подарок. В свёртках находились модели животных; каждый должен был рассказать о своём животном. Славе достались лиса и медведь.

Вот его рассказ:

Лиса - дикое животное. Она живет в лесу в норе. У неё мордочка вострая, и ушки острые, а хвост пушистый. Она ходит и следы прометает (заметает), пусть следы не видели охотники. Она ест зайчиков, гусей и кур. Она уходит в деревню к саарам. Она дает пользу (пользу).

26 апреля 1947 года

Впечатления об экскурсии в зоопарк.

22 апреля мы пошли в зоопарк. О. М. взяла билеты и пошли в зоопарк. Мы видели там... лис, оленов, волка, льва, тигра... нет, два тигра, слона, слониху... слоненка, обезьян. Как одна кичилась на качелях. Как одна обезьяна бумагу ела, как одна обезьяна сидела и как она ругались. Видели орла, сову, павлина... павлина (подсказали). Как он пустил хвост, и была картинка хорошая (т. е. красивое зрелище).

4 мая 1917 года.

Пересказ рассказа «Мохнатые санитары».

Шел бой... недалеко лесной опушки лезал.. . лежал красноармеец и из него... он был весь в крови. Ему попала вражеская пуля... немецкая. Он думал: «Я один тута». Он закрыл глаза и сон ему, кто идет (т. е. он находился в обморочном состоянии). Он открыл глаза и увидел собаку, и он сказал: «Песик, песик, иди сюда». Она в ротик засунула палочку, из сумки звяла (взяла) и пошла, где санитары. Они пошли санитары, и собака пошла туда. Он, раненый, был рад: «У меня в сумке колбаса, дайте ее собаке». Его привезли в... госпиталь). Он был здоров.

15 мая 1947 года.

Пересказ рассказа. «Плюшевый медвежонок». (Родная речь, I ч.)

Вадик и девочка пошли кататься на лыжах. Тата началась война. Папу взяли на фронт, а девочку (забыл имя) повезли к бабушке. А Фадик (Вадик) остался с мамой. Пришли к ним дяди и убили маму. Ему было скучно, и он очень плакал. Привели его в детский дом. Его очень любили. Он получил письмо и плюшево медвеннка.

Заключение

Задача данной работы состояла в том, чтобы вскрыть психологическое содержание разнообразных проявлений алалии, которое позволяло бы дифференцировать неговорящих детей в **целях педагогической работы**. Мы осуществляли эту задачу в процессе обучения. В этих условиях наиболее полно развертывалось своеобразие каждой группы нарушений. Изучая ход педагогической работы в каждом случае, мы со всей ясностью могли наблюдать, какие именно затруднения проявлялись в наибольшей степени. Анализ этих затруднений позволил нам подметить имеющиеся у неговорящих детей нарушения, препятствующие нормальному овладению речью.

Чаще всего, как мы видели, можно было установить какую-либо одну преобладающую недостаточность в картине недоразвития речи: слухового восприятия, зрительного, мотивационных процессов, нарушающих познавательную деятельность ребёнка.

Однако реально не существует нарушения вне индивидуальных особенностей ребёнка.

Случай, приведённый нами в главе «Индивидуальные различия в проявлениях неговорящих детей», свидетельствует о своеобразии протекания упомянутых нарушений в зависимости от особенностей психики каждого неговорящего ребёнка.

Отдавая себе отчёт в сложном характере проявлений преобладающей аномалии, мы считаем всё же возможным выделять её в качестве ведущего нарушения и по признаку этого нарушения группировать неговорящих детей.

Подчёркивая различные типологические проявления, мы считаем необходимым вместе с тем указать, что под влиянием обучения и воспитания те

или иные проявления могут в значительной мере оказаться сглаженными. Так, под влиянием специальной усиленной предупредительной работы недостатки письма у алаликов с нарушением слухового восприятия могут не занять того центрального места, которое обычно они занимают. Мы имеем дело не с изолированными нарушениями, а с детьми, страдающими этими нарушениями. Поэтому необходимо учитывать особенности личности, наличие полноценных возможностей, условия воспитания и другие факторы, которые могут существенно видоизменять проявления однородного но своей природе нарушения.

Однако попытаемся осмыслить, в чём именно заключается задерживающее влияние на развитие речи во всех описанных формах нарушений. Мы полагаем, что все они выступают как препятствия, нарушающие правильное общение ребёнка с окружающим миром¹³.

В первую очередь к ним относятся препятствия, стоящие на пути овладения звуковой системой языка. Однако ребёнок никогда не научился бы речи, если бы он не усвоил той предметной основы, которая готовляет первые речевые значения. Поэтому для возникновения речи будет важно в первую очередь то, что направлено на овладение предметными значениями.

Но, разумеется, ребёнок, обладая такой подготовленностью предметного восприятия и полноценным фонетическим восприятием, для того чтобы овладеть речью, нуждается в достаточной мотивационной направленности, формирующей познавательную активность ребёнка.

Выпадение или ослабление деятельности какого-либо одного из звеньев приводит (в той или иной мере) к недостаточности общей готовности к речи, а не только к отставанию одной какой-либо её стороны.

Понимание сложных связей, существующих между языком, мышлением и познавательной работой ребёнка, является важнейшим условием разработки содержания целенаправленного воздействия при глубоких нарушениях речи у детей. Вместе с тем оно выдвигает перед нами вопрос о путях своевременного предупреждения алалии.

¹³ В отличие от алаликов, представляют интерес для сравнения случаи позднего начала речи, которые иногда наблюдаются в неблагоприятной речевой среде, например, у слышащих детей глухонемых родителей.

Мы не считаем, что в приведённом материале исчерпаны все типовые случаи. И не в этом мы видели задачу данной работы, а лишь в применении определённого **метода анализа**, направленного на раскрытие психологической природы нарушения в процессе преодоления этого нарушения.

Дальнейшее исследование вскроет, несомненно, ещё другие факторы, участвующие в формировании речи. Нет сомнения в том, что каждая из перечисленных нарушенных функций является также сложной деятельностью и, идя по пути их изучения, можно вскрыть множество новых и интереснейших фактов. Упомянутые расстройства многообразны. Так, например, нарушение зрительного восприятия есть явление сложное, которое может быть связано с другими нарушениями, например, с тактильной недостаточностью. Дальнейшему изучению подлежат, например, также причины, порождающие ослабленную психическую активность.

Мы сознательно ставим пределы данному исследованию, рассматривая выявленные нами факторы, как они непосредственно влияют на формирование речи, не идя вглубь анализа сложного состава каждого из них в отдельности.

Необходимая полнота исследования интересующей нас проблемы может быть достигнута лишь на основе изучения физиологических механизмов тех процессов, которые, как мы пытались показать, входят в состав условий, подготовляющих возникновение и нормальное протекание речевой деятельности у ребёнка. Широкие возможности раскрываются здесь в учении И. П. Павлова, содержащем в себе пути раскрытия физиологических основ анализаторных процессов, в его высказываниях о второй сигнальной системе, развивающейся на основе первой сигнальной системы и взаимодействующей с ней.