

Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы

Битова А. Л.

На основе личного опыта автора и опыта других специалистов Центра лечебной педагогики (Москва) обсуждаются методы оказания начальной помощи детям, имеющим тяжелые речевые нарушения. Эти методы базируются на учении Л. С. Выготского, данных нейропсихологии, нейролингвистики, неврологии и других научных дисциплин. Приводятся примеры из практики, рассказывается о приемах и средствах, с помощью которых осуществляется коррекционная работа. Отмечается, что принятый подход порой расходится с традиционной логопедией, но тем не менее имеющийся многолетний опыт свидетельствует о его результативности.

Настоящая статья написана с целью поделиться опытом, накопленным за 20 лет занятий с безречевыми детьми 3–7 лет. С 1989 г. мой опыт — составная часть опыта сотрудников Центра лечебной педагогики (Москва).

Среди детей, которые приходят в наш Центр, немало страдающих тяжелыми формами сенсомоторной алалии, сочетающейся с теми или иными нарушениями в психической сфере — расторможенностью, аутизмом, общей задержкой развития и др. В зависимости от специфики конкретного случая приходится применять соответствующие методы, но все же, как представляется, вполне правомерно говорить об общей идеологии коррекционной работы.

Наша идеология опирается на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, нейропсихологию, нейролингвистику, неврологию, теорию поэтапного формирования действий, т. е. на весь комплекс современных научных дисциплин, изучающих развитие ребенка. В известных пределах мы используем и ряд практических педагогических разработок, например систему Монтессори или систему помощи детям с нарушениями слуха, созданную Э. И. Леон-

гард (в частности, значительную эмоциональную и методологическую поддержку нам оказала книга: *Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г.* Развитие детей с нарушенным слухом в семье. — М.: Просвещение, 1991).

С каждым ребенком у нас работает группа разнопрофильных специалистов, включающая, в частности, невропатолога, и коррекция происходит в результате согласованных действий всех членов группы. Если ребенок не говорит вообще или его речь ограничивается отдельными фрагментами слов, лепетом, то о причине нарушений можно только догадываться. Поэтому мы не спешим сразу поставить определенный диагноз: алалия это, невроз, либо что-нибудь еще; диагноз должен проясниться в процессе самой работы.

Неотъемлемым элементом наших занятий является релаксация: ребенок должен почувствовать себя хорошо, комфортно. Необходимо обеспечить «домашнюю» обстановку и добиться с ним прочного эмоционального контакта. У напряженного ребенка нельзя вызвать никакой речи; прежде всего он должен нас принять и нам поверить. Нужная атмосфера создается с помощью различных приемов, но особенно успешно расслабление достигается во время игр с водой (в бассейне, ванне, тазу и т. д.). Существенно, что данный прием применим практически во всех случаях.

На занятиях мы все время говорим с детьми, простыми короткими словами комментируем то, что делаем, стараясь сохранять постоянные формулировки. Желательно, чтобы дети смотрели на лицо того, кто проводит занятие. Я, например, иногда специально поворачиваю ребенка к себе: «Смотри, смотри! Ты же знаешь, какой у меня интересный нос!» Говорим мы медленно, стараясь, чтобы голос не был чересчур высоким: низкий голос воспринимается ребенком лучше.

При общении с безречевыми детьми слово «скажи» должно быть исключено категорически. Недопустимо требовать от такого ребенка: «Скажи, покажи...» Следует сразу же убедить в этом и родителей: никто не вправе сказать безному: «Станцуй».

У неговорящего ребенка 4–5 лет почти всегда существуют проблемы энергетического плана: либо он гиперактивен, все время куда-то бежит, либо, напротив, необыкновенно заторможен.

В первом случае жизнь ребенка в группе должна быть организована таким образом, чтобы его постепенно успокоить, устранив, насколько возможно, все источники возбуждения.

Во втором случае — наоборот, необходима двигательная стимуляция. При этом могут использоваться технические средства: качели, качалки, вертящиеся стулья. Если есть возможность, очень полезно кататься на лошадях. В крайнем случае можно просто взять ребенка на руки и кружиться с ним в ритме вальса. Если его при этом не охватывает полный ужас, то правильное направление для дальнейшей работы с ним найдено — и через некоторое время он лежит на плече у взрослого, как мешок, ласково мурлычет под его пение, а затем у ребенка обычно резко усиливается вокализация. Еще можно посадить ребенка в качалку или валять его по полу.

Так мы занимались с *Левой Н.*: он лежит, я тяну его на себя, а потом он опять валится на пол. Он был совершенно инертный, как восковая фигура: поставишь — стоит, посадишь — сидит. Однако я нашла ситуации, в которых он получал какую-то «энергетическую подпитку». Мы качались по полчаса каждый день; после 10 минут качания он на недолгое время становился способен что-нибудь сделать, например надеть два колечка на пирамидку; сразу после качания он нанизывал колечки немного быстрее. Причем Лева мог раскачиваться только взад-вперед; стоило чуть приподнять его вверх — он пугался и весь как бы окаменевал. Все же я каждый раз пыталась не только покачать его, но и подкинуть; к концу года, когда его подкидывали, он уже хохотал.

Из этого примера видно, как важно найти ту плоскость, в которой ребенок получал бы эмоциональную «подкачку», но стремиться надо к тому, чтобы движения он совершал в разных направлениях.

Следующий шаг по «энергетическому насыщению» ребенка — музыка; она применяется обязательно. В этой связи необходимо упомянуть книгу, в которой описаны методы эмоционального стимулирования речевого развития: *Соботович Е. Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. — Киев: КГПИ, 1981. Изучая и развивая изложенный в этой книге подход, мы обнаружили, что использование музыки помогает специфическим образом стимулировать речь. Музыкальные занятия снимают или уменьшают контроль ребенка за своей речью — неговорящий ребенок, подражая поющим детям и взрослым, вовлекается в процесс пения. Музыка прекрасно стимулирует и уточняет слуховое

восприятие, развивает мелодику речи. На музыкальных занятиях могут решаться и проблемы формирования пространственных представлений, и проблемы координации движений.

Мы неоднократно наблюдали, как блокада речи «прорывается» с помощью музыки.

Первый в нашей работе и поэтому особенно запомнившийся случай произошел с *Катей Р.* Девочка потеряла речь в 3,5 года после перенесенного менингоэнцефалита. Мы устраивали хороводные танцы, но несколько месяцев Катя продолжала молчать. Еще один хоровод. Все радуются. Снова и снова поют «Калинку», но Катя лишь имитирует пение. И вдруг слышим: в хоре появился новый голос. Похожие случаи повторялись и в дальнейшем, но тогда, в первый раз, это произвело впечатление чуда.

Мы специально создаем эмоционально напряженные ситуации, разрешение которых вызывает позитивные сдвиги в состоянии ребенка. Они возникают при различных играх в кругу, особенно если дети держатся за руки. Того же можно добиться при игре в лото. Например, играют трое детей, двое из которых могут говорить. «У кого игрушка?» — «У меня». — «А у кого матрешка?» — «У меня». — «А у кого машинка?» И вдруг от совершенно неговорящего ребенка слышу: «У меня». Такого рода «прорывы» особенно характерны для аутичного ребенка: он скорее всего заговорит тогда, когда просто включился в игру и от него как бы ничего не ждут.

С маленькими детьми, которым трудно запомнить правила лото, мы поступаем еще проще: берем за руки и дружно вместе распеваем. В какой-то момент неговорящий ребенок тоже начинает распевать вместе с нами: «А у меня матрешка!» Такое занятие проводится очень эмоционально; взрослые участники должны быть искренне вовлечены в происходящее и сами получать удовольствие от того, что они делают. Только при этом условии педагоги смогут «заразить» своим настроением детей, увлечь их игрой. Если же кто-то из участников играет без желанья, занятие не даст коррекционного эффекта.

Выше шла речь о косвенной стимуляции речи, но возможна и прямая стимуляция. Например, очень мощным средством такой стимуляции является массаж. Он необходим многим детям, но предполагает плотный телесный контакт, что может привести к ухудшению состояния ребенка, страдающего нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Очень многое тут зависит от самого

массажиста. В некоторых случаях мы не отказываемся и от фармакологической стимуляции — целесообразность ее назначения определяет врач.

На фоне стимуляции происходит работа по развитию восприятия — тактильного, слухового, зрительного. Для улучшения тактильного восприятия существенно, чтобы ребенок ощущал форму, величину предмета, фактуру материала, из которого тот сделан, и т. д. — и мы трогаем, шупаем или поглаживаем разнообразные игрушки и фигурки. Для уточнения слухового восприятия очень важны всякие шумы, а также пространственное расположение источников звука. При работе по уточнению зрительного восприятия следует учитывать, что во многих случаях дети хорошо опознают простые картинки, но с большим трудом — заштрихованные. С такими детьми мы играем в контурное лото, используем картинки с разрезами сложной формы. Часто у детей искажен также соматогнозис (восприятие схемы своего тела) — и тогда мы много рисуем, из нарисованных фрагментов складываем фигуры, лица и т. д. У многих детей нарушен стереогнозис — они не могут воспринять предмет целиком, не способны оценить, объемный предмет или плоский, и т. д. Над решением этих проблем мы стараемся работать не на картинках, а с помощью реальных предметов, например фруктов.

Для общения важно точное понимание ребенком обращенной к нему речи. При хорошем интеллекте недостаток понимания слов ребенок восполняет осмыслением ситуации, эмоций, жестов. Необходимо выработать ориентацию на слово в точном его значении. Работа над пониманием речи происходит на всех занятиях, прежде всего на двигательных и логопедических, а также на занятиях ручным трудом.

При двигательной терапии в пространстве игрового зала размещается как бы большой мир: леса, поля, реки; ребенок выходит в этот мир и изучает его. Дети путешествуют: ползают на животе и на четвереньках, «плавают», «летают». Если кончилась «речка», останавливаемся; если впереди «гора», идем вверх. Все это не говорится, а делается: тряпка — это море, лишняя стул — гора. Такие занятия задают ритм и темп — то, что можно откорректировать именно на двигательных занятиях. К тому же у многих таких детей нарушено ощущение положения собственного тела в простран-

стве — вплоть до того, что ребенок садится мимо стула или не вписывается в дверной проем. Двигательные занятия помогают справляться и с этими проблемами.

Одновременно мы работаем над зрительным прослеживанием; оно также значительно стимулирует как речь, так и развитие в целом. Ребенок обделен вербальной информацией, а также зачастую чувственным опытом; восполнить недостаток чувственного опыта и связать этот опыт с речью является нашей основной целью. Мы активно занимаемся ручным трудом, при этом все прощупывая и называя, устанавливаем речевую структуру мира, делаем его реальным, «живым». Так шаг за шагом формируется словарь ребенка. Параллельно уточняются зрительные образы предметов: недостаточно увидеть предмет на картинке, надо самому слепить грушу или сделать кастрюлю. Тот же ручной труд помогает решать пространственные проблемы.

Очень много приходится заниматься развитием мелкой моторики пальцев рук. Например, большинству наших детей трудно рвать бумагу, и не потому, что пальцы парализованы. При стандартном тестировании мелкой моторики такие дети могут показывать результат, близкий к норме, а сложить пальчики так, чтобы рвать бумагу, у них не получается.

Чтобы ребенок мог произнести слово или построить внутреннюю схему высказывания, мы много работаем с ним над выстраиванием и запоминанием разных последовательностей — знаков, образов, движений. Первые наши игры — расстановки и рассаживания. Мы играем в «гости»: сначала приходит Петя, потом Вася, потом Анечка. Затем все гости разбегаются, и надо сесть на свои места. В течение полугода у нас продолжается непрерывное чаепитие: рассаживаем кукол, раздаем каждой из них по блюдцу, потом по чашке и т. д. Работа с последовательностями и рядами пронизывает любые занятия с ребенком, будь то музыка, физкультура или ручной труд. Мы выкладываем бусы: сначала положим одну горошину, потом одну фасолину, снова горошину, фасолину, горошину, фасолину; вот какие красивые бусы получились! После таких занятий речь ребенка заметно улучшается, структура слов и фраз становится намного более отчетливой.

Над развитием познавательной сферы мы работаем на каждом занятии. Сериация, классификация, сравнение, нахождение

сходства и различия, понимание скрытого смысла — все это самым ненавязчивым и естественным образом включается в любые занятия.

При работе с ребенком старше 3 лет мы используем буквы как одну из зрительных опор. Для этого ребенок должен буквы «прочувствовать». Поэтому мы рисуем букву на полу и предлагаем ребенку обходить ее по контуру. Другое упражнение — изображение каждой буквы всем телом. Любое занятие наполнено буквами: мы их лепим, вырезаем, даже из наждака, ощупываем, обводим, собираем из гороха, рисуем не только на бумаге, но и пальцами на спине друг у друга, и т. д.

Не отказываемся мы и от традиционной логопедической работы, но некоторыми даже хорошо известными методами пользуемся очень осторожно. Бывают полезны и лицевой массаж, и артикуляционная гимнастика перед зеркалом. Однако работать перед зеркалом, например, с заикающимися детьми, а тем более с аутичными, которые видят в зеркале что-то свое, представляется нам нежелательным. И, как было сказано выше, для многих детей массаж — это чересчур близкий контакт, почти интимный; лучше заниматься более дистанцированно или использовать лицевой массаж на как можно более поздних этапах коррекции. Строгой последовательности в постановке звуков мы не соблюдаем, стараясь идти за самим ребенком. Мы вырабатываем правильный уклад языка и много работаем над слуховым контролем; дальнейшая автоматизация звукопроизношения обычно идет у ребенка самостоятельно.

Как только ребенок привыкает к нашим занятиям, начинается работа над словарем; она идет параллельно со стимуляцией. На начальных этапах работы, о которых идет речь в настоящей статье, вся лексика осваивается в пассиве (т. е. мы добиваемся только понимания ребенком значений слов). Например, мы предлагаем родителям собрать дома все предметы домашней посуды — даже те, которые никогда не используются и не упоминаются в разговорах. Призываем показать их ребенку и назвать; пусть он их пощупает. Очень полезно проделать что-нибудь с каждым предметом. Богатейшие лексические слои — названия продуктов, магазинов, блюд; обозначения разнообразных действий при готовке; относящиеся к этой сфере слова-качества и т. д. Чаще всего запоминается только наиболее значимая часть тематической лексики, но сенсорный

опыт, приобретенный при специально организованном изучении, позволяет не заучивать речь механически, а способствовать ее спонтанному формированию.

Для актуализации накопленного словарного запаса очень важно заниматься чтением. Обычно мы отправляем детей в школу уже читающими, иногда бегло.

У Алеши А. были серьезные проблемы называния, и нам пришлось записать лексические поля в виде специальных больших таблиц слов, которые он регулярно повторял дома. В конце концов словарь у мальчика закрепился — естественно, обиходная часть, хотя записывали мы и другую лексику.

Работа над пониманием грамматических форм начинается с первых же этапов коррекции. При этом мы широко используем схемы, опорные знаки, играем в слова, всячески их варьируя.

Помимо привычных способов работы над структурой слов и разнообразных подготовительных упражнений по структурированию различных рядов, мы часто используем пение, точнее сказать пропевание трудных слов. Например, мы с ребенком поем: «Эс-каа-латор», потом убыстряем темп, меняем высоту звучания или ритм. Иногда получается целая смешная песенка.

На определенных этапах мы широко пользуемся индивидуальными занятиями. Бывают дети, которым нужен специальный человек, идущий на сближение с ними. Таким человеком может стать индивидуальный игротерапевт. Некоторым детям требуются индивидуальная музыка, индивидуальное пение. Иногда приходится менять музыкальный инструмент: вместо используемых обычно пианино и флейты брать какой-нибудь другой, например скрипку или виолончель. При этом исполнителю необходимо не просто играть какую-то мелодию, но, глядя на ребенка, импровизировать в соответствии с его состоянием.

С некоторыми детьми предпочтительно начинать заниматься в микрогруппах, состоящих из двух-трех детей. Это позволяет педагогу увидеть, готов ли данный ребенок заниматься вместе с другими детьми, способен ли он находиться в относительно большом скоплении людей. В любом случае представляется обязательным, чтобы на каком-нибудь этапе ребенок оказался среди своих сверстников. Группа — это способ взаимного позитивного воздействия, и у нас она обычно укомплектовывается исходя из темпераментов, потреб-

ностей, речевых возможностей детей. Группы с участием аутичных детей должны быть небольшими, иначе аутичный ребенок в занятие, как правило, не втягивается.

С точки зрения «официальной» логопедии мы многое делаем неправильно, не по канону. Кому-то это может не понравиться, но если наш путь коррекции дает положительные результаты, мы не вправе от него отказываться. На сегодня логопедия не является точной наукой. Иногда я не могу, например, осмыслить полученный результат с медицинских позиций, хотя сам факт успеха столь явный, что не вызывает никаких сомнений. Об этом же говорят и пишут некоторые другие педагоги. В то же время никто не застрахован от неудач, но каждая, вне зависимости от причин, неудача — это наше поражение. Если мы не «вытянули» ребенка — значит, мы чего-то не сделали, или недоделали, или что-то сделали не так.

И это убеждение — тоже часть идеологии нашего Центра.

*Битова Анна Львовна — дефектолог, директор Центра
лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей,
д. 17-б); эл. адрес: bal@glasnet.ru*