

О. Б. Сизова
Санкт-Петербург, Россия

O. B. Sizova
St. Petersburg, Russia

О САМЫХ РАСПРОСТРАНЕННЫХ ОШИБКАХ ЛОГОПЕДОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ АЛАЛИИ

ABOUT MOST COMMON ERRORS OF SPEECH THERAPISTS IN REHABILITATION OF ALALIA

Аннотация. В статье обобщен опыт более чем 20-летней практической работы с детьми и результаты обсуждений с коллегами-логопедами наиболее сложных аспектов коррекции алалии. Предметом исследования являются методы и приемы работы по преодолению различных особенностей формирования языковой системы при алалии. Целью исследования было выявление наиболее распространенных непродуктивных подходов к коррекции недоразвития различных уровней языковой системы: фонетического, фонематического и грамматического (как морфологического, так и синтаксического). По результатам анализа причин появления подобных непродуктивных подходов к коррекции алалии предложены разработанные автором альтернативные пути преодоления указанных особенностей речевого развития. Изложенные в статье методы и приемы работы могут быть применены в дошкольных учреждениях в образовательной деятельности по коррекции тяжелых нарушений речи и при подготовке к школьному обучению.

Ключевые слова: алалия; логопедия; дети с нарушениями речи; нарушения речи; логопеды; логопедическая работа; развитие речи; фонетика; твердые согласные; мягкие согласные; падежное маркирование; связная речь.

Сведения об авторе: Сизова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, учитель-логопед.

Место работы: Институт лингвистических исследований Российской академии наук.

Контактная информация: 199053, Санкт-Петербург, Тучков пер., 9.
E-mail: osizova@yandex.ru.

Abstract. The article summarizes the experience of more than 20 years of practical work with children and the results of discussions of the most complex aspects of rehabilitation of alalia with colleagues-speech therapists. Methods and techniques of overcoming deviations in the formation of the system of linguistic skills in children with alalia constitute the object of the given research. The purpose of the study was to reveal the most common non-productive approaches to rehabilitation of underdevelopment of various levels of the linguistic system: phonetic, phonemic and grammatical (both morphological and syntactical). Based on the analysis of the reasons of appearance of such unproductive approaches to rehabilitation of alalia, the author proposes alternative ways of overcoming this developmental speech disorder. The methods and techniques of work described in the article can be used in preschool institutions in educational activity for rehabilitation of severe speech disorders and preparation for schooling.

Keywords: alalia; logopedics; children with speech disorders; speech disorders; logopedists; logopedic work; speech development; phonetics; hard consonants; soft consonants; case marking; coherent speech.

About the author: Sizova Ol'ga Borisovna, Candidate of Philology, teacher-logopedist.

Place of employment: Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, St. Petersburg, Russia.

В то время как классификации особенностей речевого развития при алалии в отечественной литературе посвящено значительное количество исследований [1; 3; 4; 6; 11; 13], вопросам коррекции алалии с детальным обсуждением методов и приемов работы уделяется не так много внимания.

В процессе общения с коллегами-логопедами, в том числе желающими повысить свою квалификацию в коррекции алалии, мы нередко обсуждаем различные методы и приемы работы по преодолению особенностей речевого развития. Систематизация тех вопросов, которые возникают наиболее часто и отражают наименее продуктивные подходы к коррекции алалии, позволяет выделить 5 наиболее значимых пунктов. Задачей данного исследования является уточнение причин возникновения перечисленных ниже непродуктивных установок логопедов и выявление альтернативных путей решения возникающих проблем.

1. **«Я же ему еще не все звуки поставила!»** Роль логопеда (в массовом сознании) исчерпывается постановкой правильного произношения звуков. Удивительно, но некоторые логопеды также не считают возможным перейти к формированию лексической и грамматической компетенции неговорящего ребенка до тех пор, пока у него не вызвано точное произношение всех звуков или хотя бы звуков раннего генеза. Между тем ценность правильных артикуляционных установок приближается к нулю,

если производимые ребенком звуки не обладают коммуникативной функцией. Первые слова нормально развивающегося ребенка по содержанию представляют собою законченное высказывание, произносимое с определенной целью. В силу особенностей артикуляционной системы ребенка 12 месяцев такое законченное высказывание может состоять из одного звука, который, возможно, не соответствует фонетическому облику ни одного из ситуационно уместных общепотребительных слов. Но этот звук понятен собеседнику, и не благодаря точности артикуляции, а потому, что ребенок и взрослый находятся в одной ситуации совместного действия, пытаются достичь понятой им общей цели [12]. Поэтому на самых ранних этапах работы необходимо, во-первых, поддерживать, повторять и, разумеется, уточнять любой звук, который ребенок издает в целях коммуникации, целенаправленно [5]. Во-вторых, все звуки, которыми логопед пытается обучить ребенка, должны обладать коммуникативной ценностью. Ребенок должен сразу же понять, для чего ему нужно произнести этот звук, что благодаря этому изменится, какова прагматическая ценность звука. Для этого используется игра с ониматопеями [7]: одним артикуляционным движением ребенок называет игрушку и получает ее; обозначает желаемое действие, и взрослый, выполняя действие, изменяет ситуацию в пользу ребенка. Звук может быть названием буквы, с которой ребенок и

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ 14–18–03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

© Сизова О. Б., 2017

взрослый играют в прятки, лото и т. д. Конечно, логопеды «ставят звуки», но звук — не самоценность, а волшебная палочка для преобразования мира.

2. Одна функция — много маркеров. Программы коррекционной работы, как правило, обозначают, каким умением в грамматической сфере должен овладеть ребенок, но полностью игнорируют тот факт, что одно и то же грамматическое значение может маркироваться самыми разнообразными способами. Так, формы множественного числа существительных, наряду с наиболее частотными окончаниями *-ы/-и*, маркируются, например, и флексией *-а*; флексии существительных в одной и той же падежной форме будут отличаться в зависимости от типа склонения; образование относительных прилагательных от имен существительных обслуживается разными суффиксами и т. д. Логопед же при планировании работы придерживается лексической темы и не уделяет внимания особенностям формо- и словообразования, которые чаще всего будут обнаруживаться в лексическом материале одного занятия. Между тем дети сначала усваивают наиболее системные, реализуемые наиболее простым путем и/или частотные способы формо- и словообразования, и лишь позже — способы менее «прозрачные» и частотные [15]. Именно вследствие этого в речи детей появляются «дóмы», «под кроватью» и «морковочный сок». Эти естественные «ошибки» описаны и у нормально развивающихся детей [14]. Но для детей с алалией более свойственна склонность к длительному использованию системных спо-

собов формо- и словообразования и трудности освоения более сложных грамматических алгоритмов [8]. Поэтому логопед, предлагающий на одном занятии образовывать предложно-падежные конструкции с предлогом *под* и существительными *стол* и *кровать*; названия соков от существительных *яблоко*, *груша* и *морковь*, провоцирует у детей сверхгенерализацию системных способов грамматических преобразований (результаты приведены выше). Каждый грамматический маркер должен осваиваться отдельно: на одном занятии *сливовый* и *грушевый* сок, на другом (но только после достижения уверенного использования предыдущего суффикса!) — *яблочный* и *клубничный*. Первые формы винительного падежа образуются от существительных только первого склонения (вижу *маму*, *утку*, но НЕ *мальчика*, *кота*). Если часть лексического материала занятия не отвечает закономерностям изучаемого сегодня грамматического преобразования, значит, именно на этом занятии такие слова преобразовываться не будут.

3. «БиблиотЭка». Перед поступлением в школу логопеды в пропедевтических целях формируют способность к дифференциации твердых и мягких согласных и учат детей составлять схемы слов, обозначая эти признаки цветовыми маркерами. Разумеется, наибольшую сложность в этой теме представляет собой такая особенность русской графики, как обозначение мягкости согласных с помощью букв *Е, Ё, Ю, Я*. С одной стороны, дети еще в возрасте 5—6 лет осваивают эти буквы и умеют выделять соответствующие звукосочетания из абсолютного начала слов (*ёл-*

ка, яблоко и т. д.). С другой стороны, кодируя мягкость согласных в прямых слогах, эти буквы обозначают вовсе не те звуко сочетания, что в позиции начала слова. Как выяснилось, некоторые логопеды пытаются учить детей фонетическому разбору «по школьным правилам», приучая их различать не только наличие мягкого [т'] в четвертом слоге слова «библиотека», но и выделять там гласный [э], который дети затем уверенно воспроизводят на письме. Безусловно, предлагаемый способ фонетического разбора правильно отражает картину соотношения звуков и букв в разбираемом слове. Но такой подход обязательно провоцирует ошибки у дошкольников. Нельзя надеяться, что ребенок с отклонениями в речевом развитии запомнит следующий алгоритм: «Я слышу мягкий [т'], а потом [э], но писать мне нужно Е, потому что [т'] мягкий». Если мы считаем ребенка с недоразвитием речи способным на такое, почему бы не разобрать с ним и правила написания безударных согласных? Нет, этими правилами дошкольные логопеды не занимаются и не пишут с детьми слова, в которых написание отличается от звучания. Но если учить ребенка фонетическому разбору, мы будем вынуждены заставлять его делать именно это. Результат неутешителен. Предлагаем подойти к решению проблемы обозначения мягкости согласных с другой стороны. Обнаружив, что одна и та же буква может обозначать твердый и мягкий звук, дети составляют с этой буквой все возможные прямые слоги. Буква, обозначающая согласный, дается каждому ребенку; буквы, обозначающие гласные, дети

наугад по очереди вынимают из непрозрачного мешка. При этом буква для согласного белого цвета, а гласные — красные. Составив и прочитав слог (в чтении слогов с мягкими согласными логопед помогает, дает образец), ребенок определяет мягкость/твердость согласного, и мы «раскрашиваем» белую букву: обозначаем ее синим кругом, если звук оказался твердым, и зеленым, если в слоге мягкий согласный. При этом красная буква, обозначающая гласный в слоге, ставится рядом с соответствующим кругом: например, ●Е или ●А для слогов ТЕ или ТА. По итогам «эксперимента» (весьма увлекательного для дошкольников) у каждого из детей образуется 2 столбика гласных рядом с синими и зелеными кругами. Логопед просит прочитать, какие же буквы стоят рядом с твердым [т]; дети называют А, О, У, Э, Ы. На вопрос, какие буквы могут оказаться рядом с мягким [т'], они перечисляют стоящие в другом столбике Я, Ё, Ю, Е, И. Таким образом, звучание каждого слога прочно связывается с его графическим отображением, а внимание детей сосредоточено на главном критерии выбора следующей за согласным графемы — на твердости/мягкости предшествующего согласного. При этом красный цвет всех букв, следующих в наших схемах за согласным, позволяет детям помнить, что это гласные, оставляя за скобками вопрос об их звучании в слоге. Многократное повторение этого алгоритма при изучении всех букв, имеющих твердые и мягкие корреляты, позволяет детям не допускать ошибок ни при чтении, ни при письме прямых слогов с мягкими согласными, что и является целью

пропедевтической работы логопеда. Составляя схемы слов с мягкими согласными, мы используем только слова с гласным [и], дабы избежать обсуждаемой выше двойственности анализа звучания и написания. Схема слова — средство подготовки к обучению письму и чтению, а не способ затруднить этот процесс.

4. «Выучите схемы предлогов...»

Многие из логопедов при работе с предложно-падежными конструкциями (ППК) обращаются к схемам предлогов, обобщенно представляющих пространственные отношения двух объектов, кодируемых в таких словосочетаниях, в виде двух геометрических фигур, чаще круга и квадрата. Крайним проявлением склонности логопеда к схематизации, с которым доводилось столкнуться, было задание для детей подготовительной группы: «Выучите схемы предлогов и их значение». Предлогов и схем было больше десятка. Использование этого приема обычно обосновывается 1) необходимостью наглядной кодировки ППК, 2) необходимостью развивать у детей абстрактное мышление. Первая часть обоснования апеллирует к сохранным у ребенка с алалией психическим функциям. Абстрактное мышление, напротив, вторично отстает в развитии, и предложение выучить 10 схем недвусмысленно затрудняет, а вовсе не облегчает для ребенка освоение ППК. Опыт практической работы показывает нецелесообразность одновременного освоения даже двух предлогов. Разумеется, лишь после освоения каждого предлога по отдельности следует перейти к их дифференциации. Важно также соблюдать последовательность освое-

ния предлогов и ППК в онтогенезе [15]. Кроме того, значение изучаемой ППК изначально не кодируется схемой, а разыгрывается перед детьми в трехмерном пространстве со знакомыми предметами (закономерности склонения их названий, разумеется, не должны противоречить п. 2). Затем детям предлагается подобрать изображения соответствующих ситуаций. Наиболее эффективен выбор из двух картинок, на каждой из которых изображена одна и та же пара предметов (стол и яблоко), но их расположение лишь на одной картинке соответствует изучаемой ППК (яблоко *на* столе vs яблоко *под* столом). Лишь затем, систематизировав выбранные картинки, мы вместе с детьми пытаемся схематизировать расположение предметов, но это не всегда необходимо, поскольку обычно к этому моменту ППК уже освоена.

5. Пересказ и рассказ по схеме.

Собственно использование этих приемов формирования навыков связной речи ошибкой, конечно, не является. Но чрезмерное увлечение каждым из этих жанров приводит к развитию не столько связной речи, сколько вербальной памяти и привязанности к жестким алгоритмам. Более того, дети с алалией, как правило, до 5,5—6 лет не воспринимают обобщенного значения символов в опорной схеме, пытаются непосредственно использовать название изображенного на схеме предмета в своем повествовании [9]. В качестве дополнения имеющихся приемов формирования связной речи предлагаем доказавший свою эффективность метод вопросного плана, развивающий одновременно навыки диалогической речи и способность к порождению текста в

наиболее сложном жанре описательного рассказа [там же]. Суть его заключается в организации диалога между взрослыми и детьми, а позже между несколькими детьми с использованием вопросов, порождаемых с опорой на ограниченный набор вопросительных слов, написанных на карточках. Например, описательный рассказ о животном строится с опорой на вопросный план, содержащий следующие вопросы: **Где он живет? Как он передвигается? Что он ест?** При этом дети используют написанные на отдельных карточках вопросительные слова *где*, *как* и *что*, являющиеся как стимулом к порождению вопроса, так и наглядным обозначением этапов планирования рассказа. Кроме того, отличающийся от традиционного взгляд на детские тексты предполагает не столько обучение воспроизведению образцов и алгоритмов, сколько отношение к ребенку как к самостоятельному автору собственного текста [10].

Выводы:

1) коррекция состояния фонетического уровня языковой системы на начальном этапе работы с алалией есть не столько обучение артикуляционной установке, сколько формирование семантической и прагматической функции порождаемых ребенком звуков; в результате минимальные способности к произвольным артикуляционным движениям вовлекаются в сферу коммуникации и целесообразной деятельности;

2) формирование грамматического уровня языковой системы строится на основе естественных закономерностей речевого онтогенеза, с учетом, в частности, необходимости раздельного и последовательного

освоения различных способов грамматического маркирования одного и того же грамматического значения, начиная с наиболее простых и функциональных способов, ранее возникающих в онтогенезе; кроме того, употребление грамматических конструкций в рамках совместной деятельности является гораздо более эффективным и естественным методом их освоения, чем механическое заучивание их абстрактных схем;

3) подготовка дошкольников к освоению письма основывается на речевых и когнитивных возможностях ребенка; отбор языкового материала и методов работы с ним предполагает освоение лишь тех аспектов звукобуквенного кода, который доступен в играх-экспериментах и не нагружает абстрактное мышление и оперативную память ребенка, имеющие физиологические ограничения и в старшем дошкольном возрасте;

4) порождение текста может опираться как на готовые модели, так и совершаться естественным путем на основе диалога, превращающегося в интериоризованный план рассказа; наряду с известным методом моделей и схем целесообразно использовать и метод естественного пути формирования монолога на основе опыта диалогической речи [2].

Таким образом, объективная оценка возможностей ребенка при выборе методов, используемых в образовательной деятельности, и повышение качества его жизни как результат применения полученных навыков — два наиболее важных условия эффективности коррекционной работы.

Литература

1. Белова-Давид, Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. — М.: Просвещение, 1969.
2. Казаковская, В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок» / В. В. Казаковская. — СПб.: Наука, 2006.
3. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. — СПб.: Сатис, 1994.
4. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб.: Речь, 2006.
5. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. — М.: Тервинф, 2003.
6. Орфинская, В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии : автореф. ... д-ра пед. наук по патопсихологии / Орфинская Вера Константиновна ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Л., 1960.
7. Сизова, О. Б. Планирование 1 года коррекционного обучения речи детей с моторной алалией (из опыта работы) / Р. Д. Аванесян, С. В. Васильева, Е. В. Герасимова, Д. С. Голованова, Е. Э. Кац, М. А. Микуцкая, О. Б. Сизова // Актуальные проблемы логопедической практики : метод. материалы науч.-практ. конф. — СПб., 2004.
8. Сизова, О. Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 : защищена 03.03.2009 : утв. 17.07.2009 / Сизова Ольга Борисовна. — СПб., 2009.
9. Сизова, О. Б. Обучение текстовой деятельности дошкольников с отклоняющимся языковым развитием / О. Б. Сизова // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2012 : сб. науч. статей по итогам Всерос. науч.-практ. конф. — СПб., 2012.
10. Сизова, О. Б. Цельность и связность текста как предмет обучения / О. Б. Сизова // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016 : сб. науч. статей по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — СПб., 2016.
11. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е. Ф. Соботович. — М.: Классик Стиль, 2003.
12. Томаселло, М. Истоки человеческого общения : пер. с англ. М. В. Фаликман, Е. В. Печенковой, М. В. Силиной и др. / М. Томаселло. — М.: Языки славянских культур, 2011.
13. Трауготт, Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н. Н. Трауготт. — СПб.: Смарт, 1994.
14. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000.
15. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и словообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. — М.: Знак, 2009.

References

1. Belova-David, R. A. K voprosu sistematizatsii rechevykh rasstroystv u detey / R. A. Belova-David // Narushenie rechi u doshkol'nikov. — M.: Prosveshchenie, 1969.
2. Kazakovskaya, V. V. Voprosno-otvetnye edinstva v dialoge «vzroslyy — rebenok» / V. V. Kazakovskaya. — SPb.: Nauka, 2006.
3. Kovshikov, V. A. Ekspressivnaya alaliya / V. A. Kovshikov. — SPb.: Satis, 1994.
4. Kornev, A. N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta. Klinicheskie i psikhologicheskie aspekty / A. N. Kornev. — SPb.: Rech', 2006.
5. Nurieva, L. G. Razvitie rechi u autichnykh detey / L. G. Nurieva. — M.: Terevinf, 2003.
6. Orfinskaya, V. K. Sravnitel'nyy analiz narusheniy rechi pri afazii i alalii : avtoref. ... d-ra ped. nauk po patopsikhologii / Orfinskaya Vera Konstantinovna ; Leningr. gos. un-t im. A. A. Zhdanova. — L., 1960.
7. Sizova, O. B. Planirovanie 1 goda korrektsionnogo obucheniya rechi detey s

motomoy alaliy (iz opyta raboty) / R. D. Avanesyan, S. V. Vasil'eva, E. V. Gerasimova, D. S. Golovanova, E. E. Kats, M. A. Mikutskaya, O. B. Sizova // Aktual'nye problemy logopedicheskoy praktiki : metod. materialy nauch.-prakt. konf. — SPb., 2004.

8. Sizova, O. B. Porozhdenie imennykh form v rechi detey doshkol'nogo vozrasta: vzaimodeystvie sintagmاتического i paradigmатического aspekta : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 : zashchishchena 03.03.2009 : utv. 17.07.2009 / Sizova Ol'ga Borisovna. — SPb., 2009.

9. Sizova, O. B. Obuchenie tekstovoy deyatel'nosti doshkol'nikov s otklonyayushchimsya yazykovym razvitiem / O. B. Sizova // Yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v sovremennom obshchestve — 2012 : sb. nauch. statey po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. — SPb., 2012.

10. Sizova, O. B. Tsel'nost' i svyaznost' teksta kak predmet obucheniya / O. B. Sizova // Yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v sovremennom obshchestve — 2016 : sb.

nauch. statey po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — SPb., 2016.

11. Sobotovich, E. F. Rechevoe nedorazvitie u detey i puti ego korrektsii (deti s narusheniem intellekta i motomoy alaliy) / E. F. Sobotovich. — M. : Klassiks Stil', 2003.

12. Tomasello, M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya : per. s angl. M. V. Falikman, E. V. Pechenkovoy, M. V. Sinitsynoy i dr. / M. Tomasello. — M. : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011.

13. Traugott, N. N. Kak pomoch' detyam, kotorye plokho govoryat / N. N. Traugott. — SPb. : Smart, 1994.

14. Tseytlin, S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoй rechi : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / S. N. Tseytlin. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2000.

15. Tseytlin, S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoй rechi / S. N. Tseytlin. — M. : Znaki, 2009.