

В. Загрядская

Развитие речи и социальная адаптация детей с нарушениями развития

В силу своих индивидуальных особенностей дети, страдающие тяжелыми формами нарушения сенсомоторного, психического и речевого развития, были отвергнуты в нашей стране всеми образовательными государственными учреждениями. Лучом надежды для таких детей явилась лечебная педагогика, основанная на антропософском понимании существа человека.

В 1991 г. лечебно-педагогическая группа "Рафаил" начала свою практическую работу с детьми. Основанием для ее работы стали духовно-научные исследования Р. Штайнера, которые давали возможность педагогам увидеть и понять те душевно-телесные повреждения, которым подвергся ребенок с тяжёлым нарушением развития, и приблизиться к загадке духовно-душевного содержания человека.

Любая жизнь - это ценность. Но не всегда постижимо для нас, что приносят эти дети в наш цивилизованный мир, как они помогают нам понять нашу собственную сущность. Основной проблемой был ответ на вопрос: "Как помочь таким детям? Как нам жить совместно?" Самые серьёзные "надежды на развитие индивидуальности ребенка и его социальную адаптацию прежде всего были связаны с усилиями, направленными на новое понимание речи.

Данная публикация - часть дипломной работы лечебно-педагогического семинара, она ставит своей целью подведение некоторых итогов исследовательской работы в области развития речи. Эта работа с так называемыми безречевыми детьми регулярно и последовательно велась в течение 10 лет.

Прежде, чем непосредственно приступить к работе над развитием речи таких детей, очень важно было осмысление того факта, что необходимо строить совершенно новые отношения между учителем и детьми, определить принципиально новые позиции.

Это не позиция результативности и функциональности психолого-педагогического процесса, не тренировка ребенка на знание и поведение, но прежде всего необходимость довериться судьбе больного ребенка. Для решения такой нелегкой задачи требуется не только переживание необычных и загадочных отношений глубокой связи педагога с вечным педагогическим законом, данным Р. Штайнером в лечебно-педагогическом курсе, но и целенаправленная, сознательная тренировка душевных сил педагога, обоснование каждого своего поступка непосредственной связью с духовным миром. Все педагогические занятия становились действенными, если у педагога имелось безграничное чувство ответственности, добросовестности и внутренней отваги, что, безусловно, давало много сил для развития личностных качеств учителя.

В работе с детьми всегда можно заметить, сколько времени и каким образом учитель готовился к каждому речевому упражнению. Если эта подготовка началась за 7 дней до занятия, то на уроке возникало ощущение, что дети встретились с чем-то для них ранее известным и долгожданным, а для учителя это был момент стабильности и внутреннего переживания истины. Если же учитель подготовился к речевому упражнению накануне, за один вечер, то гораздо труднее было собрать класс, настроить детей на образное восприятие речи и положительное переживание ощущений. Можно заметить, как несловесные душевные тексты, которые образуются во время подготовки учителя, и собственные его представления действуют на ощущения детей на уроке. Очень важен момент наблюдения за детьми с целью фиксации их состояния. От того намерения, с которыми учитель приступает к речевому упражнению, и его собственного проникающего понимания зависит бесконечно много. Это укрепляюще действует на детей. Ребенок

пробуждается, осознает то, что в нем бессознательно действует, с учителем происходит то же самое. Вера таинственным образом струится от учителя к детям, убеждая их, возникает живая связь, позволяющая учителю найти ключ к пониманию состояния тяжело больного ребенка.

Основопологающим принципом работы с детьми является тот факт, что любой ребенок, поскольку он человек, имеет возможность и способность к речи (Указание Р. Штайнера). Перед нами стоял вопрос: Как помочь ребенку решить проблему нарушения речи? Как правило, у детей с тяжёлыми нарушениями развития не только не пробуждено чувство слова и мысли, но они чаще всего остаются в рамках простого слышания (иногда только шумов). Их моторика ограничена и однообразна, слабо индивидуализирована, их внутренний мир почти не сформирован, положительное переживание низших чувств незначительно. Исходя из понимания этиологии речевых нарушений и существа болезни ребенка (этиопатогенетический и онтогенетический принцип), можно выделить несколько основопологающих элементов в работе с детьми над формированием речи.

Чтобы научиться говорить, самовыражаться через слово, ребенку необходимо уметь бесконечно много: быть хорошо организованным в двенадцати чувствах, и прежде всего в четырех низших: владеть своим телом и осознавать его, правильно строить свои отношения с пространством, правильно дышать, иметь изолированные движения пальцев рук, определенную подвижность речевого аппарата. Нужно уметь хорошо слышать, что способствует осознанию языка и пониманию ребенком окружающего мира, в том числе мира одноклассников и учителя.

С помощью учителя, выполняя определенные упражнения, ребенок проходит через все этапы. И тогда речь помогает ребенку превратиться из существа индивидуального в социальное. Чудо в работе над речью состоит в том, что нельзя выделить какой-либо один более важный аспект, все аспекты настолько слиты воедино, что трудно их разделить. Р. Штайнер указывал, что учитель развивает умение обращаться с разными сторонами речи, как художественный навык.

В первую очередь работу над развитием речи и формирование взаимопонимания в группе необходимо рассматривать, исходя из совокупной связи всех учебных предметов. Для этого в группе был создан особый речевой режим, когда любая попытка говорить (жест, мимика, звук, слово) сопровождалась обязательным ясным, образным переживанием. Впоследствии это способствовало личностному самоутверждению детей во внешнем мире, формированию контакта между учителем и ребенком, создавало основание для образования речи.

Любой вид деятельности дети начинали и заканчивали через образное переживание слова-изречения. Это повторялось сознательно и давало возможность детям не только узнавать и принимать работу, быть в защищенной и предсказуемой ситуации, у них возникало желание высказаться, совершить волевое усилие, что вовлекало всех детей в единую деятельность. Без понимания речи невозможно полноценно развивать речевые навыки детей. Особую роль в развитии понимания речи возлагалось на стихотворные формы. Сначала учитель без слов пантомимически и образно показывал - читал стихотворение. Для класса это всегда момент напряжения, особые минуты ожидающе - напряженной тишины, когда захвачены чувства зрения, слуха, движения и т.д. Затем наступал момент "выдоха", когда учитель художественно читал стихотворение. В этом случае слово заметно интенсивнее переживалось детьми. Когда слово сопровождается жестом и образом, мы душой участвуем в его произнесении, живем в нем. Таким образом через речь внутренне оживляется и пробуждается в ребенке сознание. На следующем этапе дети просто, без внешнего движения, слушали стихотворение, что было бы невозможно без предварительной подготовки.

Дети очень любят, когда работа над хорошо выученным стихотворением завершается тем, что учитель мимически "проговаривает" стихотворение. Они узнают слова, произнося их хором слово за словом. Подключаются и понимают речь даже те, кто умеет

произносить лишь отдельные звуки. Возможность высказываться, активно созерцая мимику учителя, приносит детям радость, улучшает внимание и память. Через год все дети, возвращаясь к стихотворению, узнают его, многие благодаря разным видам памяти могут вспомнить его наизусть. Чтение наизусть дает возможность детям переносить эфирно-душевное в телесно-физическое, что приводит к пониманию речи.

На занятиях дети традиционно находят рифмы к каждому месяцу и дню недели. Такая ежедневная задача дает им силы для развития воли, а причастность к общему делу ведет их к пониманию речи. Рассмотрение дня в обратном порядке: не только гармонизирующе действует на хаотичных детей, но и сглаживает односторонние познавательные переживания, развивает эфирные силы и память, дает возможность видеть результат, пробуждает понимание речи.

Предметом особой заботы учителя является подбор речевого материала из всего многообразия русского образного языка с широкими возможностями музыкально-пластического в речи и сохранением чувства художественного равновесия. Для детей до девяти лет важно внутренне принять эпическое и пережить звуки "к", "х", связанные с волевыми импульсами. Это восприятие через художественный текст и образ необходимо усиливать благодаря внешним движениям.

В период осознания одиночества в 9 лет через речь строится соединительный мост между ребенком и окружающим миром. Для детей от 9 до 12 лет основной акцент делается на лирическое в речи. Стихотворения о природе, явлениях жизни, переживания образов живописного мира глубоко действуют на чувства детей, а акцент на звуки "м", "л", "б" в стихотворениях оживляет чувства. Например, при чтении стихотворения С. Есенина "Белая береза" наглядные, исполненные жизнью образы воодушевляли детей, речь заполняла и оживляла все пространство класса. И при чтении стихотворения А.Фета "Птичка" равнодушных детей не было. Теперь уже семнадцатилетние дети очень хорошо помнят эти переживания.

Развитию суждения в подростковом возрасте способствует чтение драматических сцен, баллад, игры по ролям. Благодаря этому дети могут оценивать поступки и чувства других людей, что дает им возможность представить себя на месте другого, понять его, проследить связи с окружающим миром. Это действует на освобождающиеся в этом возрасте астральные силы, пробуждая в душах чувство тайны мира. В игре по ролям при работе с различными пословицами дети не только оценивают поступки - формируются определенные межличностные отношения, развиваются их душевные силы.

Все художественное в речи, безусловно, порождает стремление к правильному движению тела. Порою даже название стихотворения, хорошо знакомого детям, заставляет их выпрямиться, красиво сидеть или держать голову и т.д., что обычно достигается лишь методами физиотерапии. Этим наблюдениям можно было бы посвятить целую главу.

И наоборот, любая телесная игра должна быть для ребенка художественным переживанием. В частности, говоря о моторной стороне речи, большое значение придается ролевым играм, где главным героем является звук, что делает возможным быстрое включение детей в классную работу. Например, при изучении звука "г", двое детей изображают Дверь, стоя спиной друг к другу, третий ученик - звук "г" - хочет пройти через эту закрытую дверь, преодолевая препятствие и произнося звук "г". Ученик - исполнитель роли звука "г", Отодвигает одноклассников в стороны. Потом дети меняются ролями. В этой игре дети могут начать действовать из состояния покоя, затем внешнюю силу и движение можно преобразовать в движение артикуляционного аппарата. Каждый звук при этом позиционно имеет свой способ произнесения, определенная связь с трехчленностью человека и со стихиями дает возможность для каждого согласного звука иметь конкретную игру, свой образ, что формирующе действует на произношение детей, т. е. на моторную составляющую речи. В результате, дети овладевают даже "сложными"

звуками. Например, отдельно взятый звук "р" ребенок может произносить, но в потоке речи это для него недоступно. После таких игр данная проблема перестает существовать.

Касаясь развития моторной стороны речи детей, невозможно не обратить внимание на феноменальное открытие французского врача Поля Брока, который обнаружил, что левая рука и правое полушарие, а также правая рука и левое полушарие связаны между собой. Так как почти треть общей площади моторных проекций на кору больших полушарий мозга получено от руки и пальцев, то речевое развитие всегда находится в прямой связи с тонкой моторикой руки. Развитие подвижности руки - это основа для формирования речи, любая ручная деятельность развивает речевые центры. При действии Обеими руками в классе совершается несловесная речь. Замечено, что в ходе обсуждения результатов ручного труда все дети стараются высказаться в Доступной для них форме, улучшается и понимание обращенной речи. На следующий день при анализе проделанной ими работы уровень произвольного внимания детей сохраняется.

Следует отметить, что с повышением гибкости пальцев увеличивается и подвижность артикуляционного аппарата, а значит и потенциальная возможность говорить. Известно, что изолированное движение пальцев, противопоставление большого другим пальцам руки доступно только говорящим детям. Такое дифференцированное движение становится возможным лишь благодаря множеству игр, направленных на развитие гибкости пальцев руки.

Кроме того, развитие подвижности речевого аппарата находится в прямой зависимости от подвижности тела, его ловкости, скоординированности движений, то есть от развития четырех низших чувств. Например, ребенок, страдающий дизартрией, мог произносить только ограниченное количество звуков. Хожение по заданной траектории, рисование руками и ногами на песке и бумаге, изучение частей своего тела, овладение образным восприятием звука - буквы, изображение ее жестом в комплексе с другими упражнениями дали возможность этому ребенку произносить не только слоги, но и соединить слоги в двусложные, а затем и в трехсложные слова. Ему требовалось многократное повторение по схеме: сначала движения, потом формы, наконец, переход к звуку. При этом необходимо, чтобы впоследствии движение предвосхищало речь и обязательно заканчивало ее. Соответствие между звуком, жестом, движением устанавливается индивидуально для каждого ребенка.

Детям, которые не могут справиться с решением таких задач, недоступно произнесение зубных звуков (з, с и т.д.). Если этим Детям давать большое количество упражнений на преодоление препятствий (тереть морковь), любые целенаправленные движения и игры типа "Попади в цель", то артикуляционный аппарат ребенка постепенно приближается к возможности произнесения таких звуков. Затем формируется умение произносить эти звуки в потоке речи. Многолетняя работа над звуками (зубными, губными, небными и т.д.), которые в своем внутреннем движении и конфигурации отражают природу человека, соединяла речь, идущую извне, и внутреннюю сущность ребенка, давала возможность для реализации способности к речи.

Умение соединить живость ритма и поток дыхания также является неоценимой помощью в подготовке органов речи, особенно в возрасте до девяти лет, когда ребенок старается все пережить внутренне, ритмично, в такт. Сначала простой ритм ямба, Потом введение анапеста приводит к определенной подвижности речевых органов, многим детям удавалось свободно вокализовать, произносить гласные звуки. На беспокойных детей анапест всегда действует успокаивающе. Детям после 10-11 лет очень нужен гекзаметр. Он улучшает восприятие музыкального элемента речи, способствует произнесению согласных звуков, овладению пластикой речи. Работа в классе над русским аналогом гекзаметра в стихотворении А. С. Пушкина "Царскосельская статуя" гармонизирующим образом повлияла на дыхание и речь детей, причем не только на ее моторную сторону, но и на понимание речи, пробуждение чувства речи.

Отечественный психолог Л. С. Выготский писал о том, что речь и мысль, развивающиеся в определенном смысле параллельно, на известном этапе пересекаются, скрещиваются. Момент пересечения речи и мышления можно было наблюдать на одной из экскурсий. Ребенок, увидев фонтан "Дева", воскликнул: "Дева печально сидит!" Тот из детей, кто не мог говорить, выразил свои эмоции другими средствами. Главное, что дети узнали ситуацию и среагировали на нее посредством речи.

Личностная активность, выражение внутреннего переживания, возможность переноса внутреннего мира на внешний мир - это результат работы над ритмом. Кроме того, чувствуя ритм, дети начинают осознанно подходить к собственной речи и регулировать поведение. В рамках двигательного-ритмизированной деятельности они лучше усваивают и грамматический строй языка, сначала стараясь произносить слова вслух. Постепенно формируется внутренняя речь, которая позволяет развивать монолог.

Развитие речи во многом связано с формированием чувства метра, что для детей представляет определенную трудность. Многие дети, оставаясь в потоке собственного движения, не могут сделать паузу и воспринять внешнее воздействие, обусловленное речью. После специальных упражнений, направленных на осознание паузы, дети уже могут перейти к анализу звучащей речи: предложение - слово - звук, а также к проговариванию окончаний слов. Просто четкого проговаривания окончания для детей оказалось недостаточно. В этой работе над ритмом и паузой необходим индивидуальный подход с учетом зрительных, слуховых и двигательных возможностей ребенка.

Одному требуется придумать игру "Окончание", по правилам которой надо произносить только окончания слов, что связано с высокой концентрацией внимания и памяти. Другому необходимо всегда показывать карточки, на которых окончание выделено ярким цветом, третьему - во время произнесения окончания прыгнуть или сделать какое-то другое действие. При таком подходе сохраняется и развивается интерес детей к звучащей речи, моторная и слышимая сторона речи получают дополнительный импульс к развитию, дети лучше понимают друг друга. Таким образом, ритмическая система позволяет объединить разные аспекты речи в единое целое.

В практической работе по развитию речи учитель должен уметь в известные моменты обособить отдельные ее стороны. Исходя из известного факта, что говорить ребенок лучше всего учится слушая, важно вводить элементы "чистой" речи, без сопровождающего объяснения и жестов. При этом очень многое зависит от того, как говорит учитель, а не что он говорит. Речь, исполненная воодушевления, дает возможность каждому ученику почувствовать и пережить ту ее сторону, которая в данный момент ему важнее всего. Если речь пластически и музыкально сформирована правильно, то она оказывает воздействие на человека в целом, и каждый ребенок воспринимает речь так, как будто нечто рассказывается только для него одного.

Например, истеричный ребенок должен найти в речи учителя момент сочувствия и сопереживания, что способствует консолидации его "Я-организации". Для ребенка - эпилептика иногда необходимо замедление темпа рассказа с усилением пластически - формирующего элемента речи, что способствует правильному переходу астральных сил и "Я-организации" в физический мир, их сознательному пробуждению. Для гиперактивного ребенка иногда требуется показать ключевое слово рассказа, написав его на доске или в таблице, а прежде, чем начать рассказывать историю, обговорить план текущего дня. Если ребенок хаотичен, то до того, как рассказать историю, с ним необходимо поговорить о дне вчерашнем, о пережитом.

Умение ввести в урок моменты "чистой" речи, параллельно наблюдая за реакцией детей, чтобы унести с собой в ночь их переживания от рассказанной истории, требует от учителя высокого художественного навыка. Впоследствии это оказывает воздействие на те намерения, с которыми мы приступаем к рассказыванию историй. При слушании ребенок пробуждается и осознает то, что в нем бессознательно действует, он учится говорить.

Как укрепляется "Я - ребенка", захватывается его личность, можно было наблюдать на примере ребенка с психозом развития, долго называвшего себя в третьем лице. Именно в этой части урока он говорит: "Я слушал историю". Интересно, как через слышимую речь дети подходят к активизации пассивного словаря и приобретению новых словообразовательных навыков в устной речи. Через художественное формирование извне внутреннего переживания у детей появляется стремление выразить себя с помощью речи. Таким образом проявляется помощь в инкарнации человеческого существа.

Удивительную радость и удовлетворение испытывают дети, когда проговаривают первые слова и фразы. Сразу же расширяются и социальные возможности таких детей. Итак, шаг за шагом, от положительного переживания всех чувств и овладения общими и дифференцированными движениями и ритмами к подвижности речевого аппарата и дыхания, решению проблемы слышания, к фонетико-фонематическому слуху и пониманию речи раскрывается индивидуальность ребенка.

Действие гения языка достигает самого физического тела, заметно меняются черты лица, характер жестов и движения детей. Например, девочка с тяжелыми сенсомоторными нарушениями из-за маниакально - навязчивого состояния всегда находилась в состоянии движения. Отсутствие контроля "Я-организации" за движениями физического тела приводило к тому, что движения ее были хаотичны, бесцельны, бесконтрольны, порой неистовы. Речь была на уровне лепета и не развивалась. Казалось, что девочка тугоуха. Благодаря лечебной педагогике Р. Штайнера, через новое понимание речи, эта девочка, как и многие другие дети, нашла в сердце педагогов поддержку и шанс на развитие. Во втором периоде второго семилетия устная речь девочки стала развиваться. После улучшения речевой функции ребенку уже могли оказать помощь и другие специалисты, вплоть до традиционного логопедического массажа. (В начале об этом не могло быть и речи.)

Выше мы рассмотрели начальный этап работы по развитию речи у детей. Рамки данной статьи не позволяют раскрыть все стороны нашей деятельности, связанной с лечебно-педагогической диагностикой. В стороне осталось и раскрытие широких возможностей для развития иных аспектов речи при подготовке и проведении праздников, на эпохах русского языка и других предметов. Все это целесообразно рассматривать отдельно. В нашей стране, где нет условий для социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями развития, такой опыт может способствовать как развитию возможностей достойного человеческого существования подобных детей в социуме, так и привлечению внимания общества к их проблемам.

Что дает такая работа педагогу? Прежде всего, это путь познания себя через развитие, через внутреннее переживание истины и чувства ответственности за всю группу и каждого ученика в отдельности. Есть большая радость и великий смысл в общении и работе с детьми. В лечебно-педагогическом курсе Р.Штайнер писал, что самые интересные статьи Гете посвящены изучению аномалий в развитии какого-либо растительного органа, так как, рассматривая аномалии, можно увидеть прарастение. Далее Р.Штайнер пишет "Мы все более приходим к тому, что то, что живет в основе человеческого рода л проявляется, в аномальности, - это, собственно, духовность человеческого рода, открывающаяся наружу" (12 докладов. Лечебно-педагогические курсы). Педагог постоянно учится видеть, как у ребенка проявляется духовность в речи, как ребенок через родной язык создает свою душевную жизнь.

В последнее время семнадцатилетние дети в группе достигли такого уровня душевного развития, что, кроме дальнейшей работы с речью, появилась возможность для коллективных занятий по овладению ремеслами.

Валентина Загрядская

лечебный педагог, дефектолог, спец. психолог