



**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.А. ШОЛОХОВА**

Лицензия

А - 277898 от 4 сентября 2007 года (рег. № 9301)

Свидетельство об аккредитации

АА - 000966 от 4 сентября 2007 года (рег. № 0941)

Ректор – Нечаев Владимир Дмитриевич –

доктор политических наук, доцент

Юридический адрес:

109240 Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16-18

Электронная почта

Университет: mgou@mgou.ru

Приемная комиссия: pk@mgou.ru

Сайт университета www.mgou.ru

Историческая справка

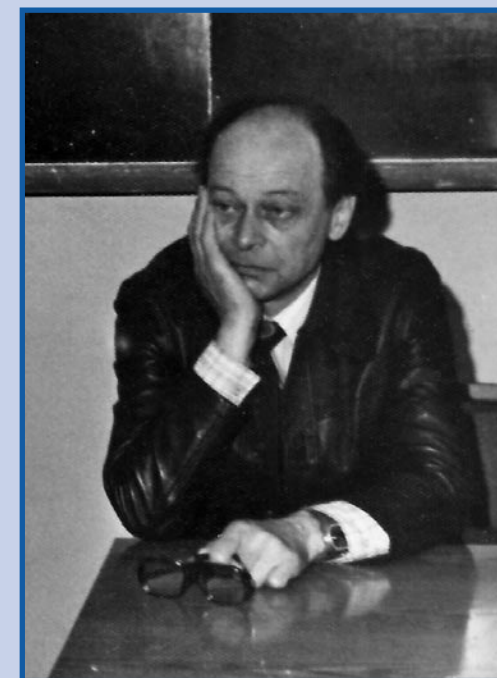
Дата	Событие
1951 год	Распоряжением Совета Министров СССР создан Московский государственный заочный педагогический институт (МГЗПИ)
1987 год	Открыты дневные отделения для москвичей на факультетах филологическом, физико-математическом, дошкольного воспитания, начальных классов
1992 год	Вуз переименован в Московский государственный открытый педагогический институт (МГОПИ)
1995 год	Получен статус университета, вуз переименован в Московский государственный открытый педагогический университет (МГОПУ)
2000 год	Присвоено имя М.А. Шолохова. Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова (МГОПУ им. М.А. Шолохова)
2006 год	Переименован в Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

ШКОЛЬНЫЙ ЛОГОПЕД

2(29), 2009

ШКОЛЬНЫЙ ЛОГОПЕД № 2(29), 2009

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



**80 лет со дня рождения
Бориса Моисеевича
Гриншпуна (1929–1986)**



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ДОМ
ОБРАЗОВАНИЕ
ПЛЮС

Фотоматериалы с конференции, посвященной 80-летию Б.М. Гриншпуна

**15 мая 2009 года исполнилось 80 лет
со дня рождения Бориса Моисеевича Гриншпуна
(1929–1986)**

Имя Бориса Моисеевича ГРИНШПУНА – выдающегося талантливого дефектолога-логопеда, замечательного педагога, одаренного человека широко известно в России, странах СНГ и дальнего зарубежья.

Борис Моисеевич прожил яркую, активную, плодотворную, творческую жизнь, которую посвятил развитию теории практики логопедии.

Борис Моисеевич одним из первых разработал и внедрил в практику логопедии психолингвистический подход, занимался проблемами классификации речевых нарушений. Особое внимание уделял начальным этапам формирования речи при моторной алалии, экспериментально установил, какие языковые модели у ребенка могут и должны быть сформированы в первую очередь. Он один из тех, кто способствовал становлению научной школы кафедры логопедии МПГУ. Б.М. Гриншпун автор 27 научных работ.

Несколько поколений студентов Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина помнят его яркие, содержательные эмоциональные лекции по логопедии и психологии речи.

Неоднократно читал лекционный курс в Болгарии, неоднократно выступал на Педагогических чтениях и научных конференциях, пользовался авторитетом и большой популярностью у коллег и многочисленных учеников во многих городах Советского Союза.

В памяти тех, кто работал и общался с Борис Моисеевичем он остался яркой, неординарной личностью, человеком с тонким юмором, доброжелательным и эрудированным ЧЕЛОВЕКОМ, общение с которым всегда было праздником.

Ученики и коллеги Б.М. Гриншпуна ежегодно собираются на день его памяти вспоминают его с благодарностью и любовью.

Учитель! Друг! Он жив, он не умрет.
Покуда живы мы – кто любит, помнит, верит,
Кто с именем его по жизни шел вперед,
Кто искренность, добро и дружбу ценит.
Учитель, друг, наставник и творец.
Пример неординарной яркой жизни,
Он властелином был студенческих сердец,
Готовил дефектологов Отчизне.
Вся жизнь его, как прерванный полёт,
В сердцах не залечить утраты рану.
И вновь в субботу, ровно через год
Мы соберёмся на Гриншпуниану.



III КОЛЬНЫЙ ЛОГОПЕД

2(29), 2009

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор

Орлова Ольга Святославна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии МГГУ им. М.А. Шолохова, главный научный сотрудник ФГУ «Научно-клинический центр оториноларингологии Росздрава»

Заместители главного редактора

Туманова Татьяна Володаровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии МГГУ им. М.А. Шолохова

Прищепова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена

Ответственный секретарь

Грачева Инна Александровна – старший преподаватель кафедры логопедии МГГУ им. М.А. Шолохова

Редакционная коллегия

Бабина Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии МПГУ

Волосовец Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, профессор, директор Института психолого-педагогических проблем детства РАО, зав. кафедрой специального образования РУДН

Грибова Ольга Евгеньевна – кандидат педагогических наук, профессор, руководитель Учебно-методического центра по коррекционной педагогике и специальной психологии Академии ПКППРО

Кобрин Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, проректор по науке, декан дефектологического факультета ЛГУ им. А.С. Пушкина

Лопатина Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии РГПУ им. А.И. Герцена

Приходько Оксана Георгиевна – кандидат педагогических наук, профессор, декан дефектологического факультета, зав. кафедрой логопедии МПГУ

Тишина Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии МГГУ им. М.А. Шолохова

Верстка Мигуновой О.А.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
«ОБРАЗОВАНИЕ ПЛЮС»

Тел.: (495) 720 9683

e-mail: 7209683@mail.ru

www.obrazovanie-plus.ru

Адрес для писем: 109559, Москва,

ул. Краснодарская, д. 59, МГГУ

им. М.А. Шолохова, кафедра логопедии

Подписка по каталогу агентства
«РОСПЕЧАТЬ»,
подписной индекс – 83306

Подписано в печать 00.06.09 г.

Формат 70 x 108 $\frac{1}{16}$, Бумага офсетная.

Печать офсетная. Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Джей Ти Принт»

117419, г. Москва, ул. Орджоникидзе, 8/9,

тел. (495) 109-89-67

СОДЕРЖАНИЕ

ПАМЯТИ БОРИСА МОИСЕЕВИЧА ГРИНШПУНА

Селиверстов В.И., Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н.

- 16 К истории развития отечественной логопедии. Формирование научной школы кафедры логопедии (к 35-летию образования первого в СССР вузовского отделения логопедии)

Гриншпун Б.М.

- 36 Притяжательные прилагательные с суффиксами -ин, -ов в современном русском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук

Гриншпун Б.М.

- 55 Логопедический стационар как тип учреждения по оказанию помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИИ

Арутюнян Л.З.

- 69 Новый взгляд на проблему рецидивов заикания (голографическая модель памяти и заикание)

ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ РАБОТЫ

Лёзина Е.А.

- 79 Использование методики медленного чтения вслух в логопедической работе с учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида

Козина М.Е.

- 81 Применение информационных технологий в организации работы учителя-логопеда и на логопедических занятиях

90 ПАМЯТИ РАИСЫ ИВАНОВНЫ МАРТЫНОВОЙ

ПАМЯТИ

БОРИСА МОИСЕЕВИЧА ГРИНШПУНА

Вернуть нельзя, забыть невозможно...

Традиционно каждую весну дефектологами Москвы отмечается годовщина дня рождения Гриншпуна Бориса Моисеевича,

19 мая 2009 года в Москве прошла конференция, посвященная 80-летию со Дня рождения Бориса Моисеевича.

Организатором конференции явилось ГОУ Специальная (коррекционная) начальная школа детский сад V вида № 1708, где воспитываются и обучаются дети, имеющие грубые полиморфные нарушениями речи, обусловленными или осложненными органическими заболеваниями нервной системы.

В конференции приняли участие коллеги, друзья и ученики Б.М. Гриншпуна: Б.П. Пузанов, С.Н. Шаховская, Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, В.К. Воробьева, И.А. Лазарев, Т.В. Бочкова, Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, Н.П. Коняева, О.Б. Иншакова, С.Ю. Горбунова, Г.А. Есипова, Е.Е. Шевцова, Т.П. Барботкина, Г.В. Бобырь, И.Э. Лисюткина и другие.

Открытие конференции началось с приветственного слова Заслуженного учителя, кандидата экономических наук, директора ГОУ №1708 Новиковой Тамары Никифоровны. Заседание продолжила доктор педагогических наук,

профессор Орлова Ольга Святославна, которая ознакомила присутствующих с основными фактами биографии Б.М. Гриншпуна.

Родился Б.М. Гриншпун 15 мая 1929 года в Хабаровске в семье служащих. Отец – Моисей Исаакович был бухгалтером Хабаровского пароходства, в 1937 году был арестован и посмертно в 1956 году реабилитирован. Мать – Т.С. Павлова – учитель русского языка также была репрессирована. Б.М. Гриншпун воспитывался в детском доме, а затем в семье тети.

В 1945 году после окончания 7-летней школы поступил в Мытищинский механический техникум, а в 1947 – на дефектологический факультет Московского государственного педагогического института.

Гриншпун Борис Моисеевич самостоятельную работу начал в 1951 учителем в Калуге, где в те годы работал Б.Ш. Окуджава.

В 1954 году вернулся в Москву и работал учителем-логопедом во вспомогательной школе № 322 в г. Москве и сверхштатным ассистентом кафедры русского языка Калужского педагогического института. С 1960 года – ассистент кафедры психопатологии и логопедии МПГИ им. В.И. Ленина, в 1965 – старший преподаватель,

в 1970 – и.о. доцента, с 1974 по 1985 гг. – доцент той же кафедры.

Под научным руководством профессора С.Е. Крючкова защитил диссертацию в 1968 году, получив степень кандидата филологических наук.

Эрудированный, хорошо знающий литературу, обладающий научным предвидением, знал французский, чешский, болгарский, немецкий и русский язык. Им разработан ряд разделов лекционного курса по логопедии. Читал лекции и вел практические занятия по психологии речи (теории речевой деятельности), выступал на педагогических чтениях и научных конференциях, пользовался авторитетом и большой популярностью у коллег и многочисленных учеников.

Один из видных дефектологов нашей страны, Б.М. Гриншпун является автором нескольких глав современного учебника «Логопедия», целого ряда научных работ по различным аспектам логопедии. Его лекции пользовались неизменным успехом не только у студентов, но и у преподавателей дефектологических факультетов.

Б.М. Гриншпун – автор 27 статей по вопросам логопедии, лингвистики и методики преподавания русского языка.

Имя Б.М. Гриншпуна было известно в СССР и за рубежом, в течение многих лет он оказывал учебно-методическую помощь областным и республиканским Институтам усовершенствования учителей.

С 1985 по 1986 года работал старшим научным сотрудником в институте дефектологии.

Награжден значками «Отличник народного образования», «Победитель социалистического соревнования», Почетной грамотой Министерства просвещения СССР, имел благодарности и грамоты руководства МГПИ им. В.И.Ленина.

Борис Моисеевич Гриншпун был отличным воспитателем молодежи.

Он принимал активное участие в общественной жизни факультета и Института: был куратором студенческих групп, руководил художественной самодеятельностью, неоднократно выезжал на сельскохозяйственные работы в Подмосковье.

Б.М. Гриншпун – навсегда останется в памяти коллег и студентов «УЧИТЕЛЕМ и НАСТАВНИКОМ».

Неслучайно, что с мая 1987 года (в первый день рождения после смерти Б.М. Гриншпуна) по инициативе Т.В. Бочковой, И.А. Лазарева, С.С. Юдичева, И.Э. Лисюткиной, состоялась первая встреча друзей, учеников Б.М. Гриншпуна. Теперь эти встречи стали традиционными. Каждый год на «Гриншпуну» собираются все те, кому дорого это имя, кто его любит, помнит, гордится тем, что на их жизненном пути встретился этот ЧЕЛОВЕК. На эти встречи приходят дети, тех, кто лично знал Б.М. Гриншпуна, студенты, кто учится по его работам, логопеды-практики.

Как подтверждение жизненных идей проведение Юбилейной встречи в ГОУ № 1708, в которой приняли участие не только те, кто любит и помнит, но и дети, которым Б.М. Гриншпун посвятил свою яркую жизнь.

Традиционно все участники встречи вспоминали о ярких незабываемых встречах с Б.М. Гриншпуном, о том, какой след он оставил в жизни каждого, поделились своими впечатлениями от общения с ним в разных ситуациях. Все были единодушно в одном – это был талантливый, многогранный и опережающий свое время человек.

Те, кто знал Бориса Моисеевича Гриншпуна, помнят его оптимизм, большую любовь и заботу о коллегах,

и сохраняют в своих сердцах память о нем как соратнике, друге, истинном ученом, общение с которым всегда было праздником для ума и души.

(Материалы представили сын Игорь Борисович Гриншпун, зав. кафедрой дошкольной дефектологии МПГУ – В.И. Селиверстов; зав. лабораторий ИКП РАО – Г.В. Чиркина).

В этом номере журнала мы публикуем материалы, собранные участниками этой встречи, и приносим им свою благодарность.

Все эти годы к каждой встрече пишет стихи Т.В.Бочкова.

И снова май – года стремительно летят,
Спрессовываясь в пласт, вмещаемый в мгновенья.
Но этот день – Святой!
Уж много лет подряд. Мы помним!
 Это Гриншпуна рожденье.
Учитель! Друг! Он жив, он не умрет.
Покуда живы мы – кто любит, помнит, верит,
Кто с именем его по жизни шел вперед,
 Кто искренность, добро и дружбу ценит.
 Он нас учил всегда идти вперед!
 Всегда стремиться к высшей, светлой цели.
 Кто спасовал и дальше не идёт
 Сорвётся вниз, и вряд ли встать сумеет.
Мы как горошины из одного стручка
Рассеялись по Всей большой России,
Взрастила всех нас сильная рука,
Ростки мы дали мощные, большие.
Не все собрались тут, но в каждом он живет:
Частичкой сердца, юмора, веселья,
Он с нами здесь смеется и поет,
Встречая юбилейный день рождения.
 Учитель, друг, наставник и творец.
 Пример неординарной яркой жизни,
 Он властелином был студенческих сердец,
 Готовил дефектологов Отчизне.
 Вся жизнь его, как прерванный полёт,
 В сердцах не залечить утраты рану.
 И вновь в субботу, ровно через год
 Мы соберёмся на Гриншпуниану.

ЛИЧНЫЙ ЛИСТОК

по учету кадров



1. Фамилия Гришин
имя Борис отчество Михайлович
2. Пол м 3. Год, число и м-ц рождения 1929, 15, май
4. Место рождения г. Хабаровск
(село, деревня, город, район, область)
5. _____
6. Национальность русский 6. Соц. происхождение служащий
7. Партийность б/п партстаж _____ партбилет № _____
(месяц и год вступления) к/карточка _____
8. Состоите ли членом ВЛКСМ, с какого времени и № билета был и в возрасте
9. Образование высшее

Название учебного заведения и его местонахождение	Факультет или отделение	Год поступ- ления	Год оконча- ния или ухода	Если не окончил, то с какого курса вышел	Какую специальность полу- чил в результате окон- чания учебного заведения, указать № диплома или удостоверения
Московский государ- ственный педагогиче- ский институт им. В.В. Рермана	дефекто- логический факультет и интер- национал.	1944	1951		Финансовый русский язык и литература, финансы, соци- альной науки.
					Е № 098068

10. Какими иностранными языками и языками народов СССР владеете французский
немецкий, болгарский, исландский (много и переводю)
(читаете и переводите со словарем, читаете и можете объясняться, владеете свободно)
11. Ученая степень, ученое звание кандидат философских наук, доцент
12. Какие имеете научные труды и изобретения 24 статьи по вопросам
логистики, лингвистики и методики преподавания
русского языка.

1. *Journal of Management Studies*, 1996, 33, 1, 1-14.

(работа, служебная командировка, посадка с делегацией)

1

16. Какие имели государственные награды

не имел

когда и чем награждены

17. Имеете ли партвыскаания *да, нет* Когда, кем, за что и какое наложено выскание

не имел

сегодня

18. Отношение к воинской обязанности и воинское звание

военнообязан, солдат

Состав *командный, политический, административный, технический и т. д.* Род войск

19. Семейное положение в момент заполнения личного листа

сын, Григорий Васильевич
перечислить членов семьи

Борисович 1953 г.р., сын Веры Борисович 1962 г.р.
(с 1980 г. в разводе с *Татьяной Григорьевной (1947 г.р.)* с указанием возраста

20. Домашний адрес: *Москва, 107061, Большая Чернышевская ул.*
дом 6, кор 6, кв. 19

21. Домашний телефон

161-50-19

11 февраля 1985 г.
дата заполнения

Личная подпись

Григорий

(Работник, заполняющий личный листок, обязан о всех последующих изменениях (образование, партийность, присвоении ученой степени, ученого звания, положения и снятия партийного звания и т. п.) сообщать по месту работы для внесения этих изменений в его личный листок).

Типографы: МГПИ им. В. И. Ленина Там. 67. Тираж 5000.

10-10

АВТОБИОГРАФИЯ

Автом. в жизни составляется собственноручно в документальной форме, без поправок и изменений, с соблюдением следующих вопросов:

- Где и место рождения, социальное происхождение;
- Когда, в каких учебных заведениях учились, какое получили образование и специальности;
- С какого времени начали работать самостоятельно, причины переездов в работе, переезды с одной работы на другую;
- Какую выполняете партийную или общественную работу (где, когда, с качествами кого);
- Партийность, налагались ли партийные или комсомольские взыскания (когда, кем и за что, когда и кем сняты);
- Кто из близких родственников (или вы) привлекались к судебной ответственности (когда, за что и где);
- Поддерживаете ли вы или ваши близкие родственники связи с иностранцами;
- Дата составления автобиографии и подпись.

Тришин Бориса Моисеевича

Родился 15 мая 1929 г. в
городе Кабаровске в семье
служащих. Мать - Павлова П.С. -
председатель русского отдела,
отец - Тришин И.В. - бухгалтер,
с 1934 года и 1945 учился
в средней школе, но окончил
4 класса поступил в Вышеслав-
ецкую механическую
школа, где учился с 1945 по
1947 год, в 1947 году посту-

пил, а в 1951 году окончил Московский государственный
педагогический институт, филологический факуль-
тет. Самостоятельную работу начал в сентябре 1951 года
в С. Калуге в СССР, школе, затем с 1954 года преподавал
и в Москве в средней школе, а с 1960 года по
настоящее время работает на кафедре логопедии
МГПИ им. В.И. Ленина. Журнал работы не имел.
В настоящее время являюсь куратором студенческой
группы, а также являюсь научн.-методической ко-
миссией по логопедии при Минпросе СССР.

К судебной ответственности не привлекался,
Отец - Тришин Моисей Писарович был арестован
в 1937 году. В 1956 году по смерти реабилитирован
Связи с иностранцами, кроме переписки с бывшими
студентами из НРБ, не поддерживаю.

11 февраля 1985

Тришин —

Х А Р А К Т Е Р И С Т И К А

Гриншпун Борис Моисеевич, 1929 года рождения, русский,
беспартийный.

Гриншпун Борис Моисеевич окончил в 1951 г. Московский государственный педагогический институт имени В.И.Ленина. В течение 34 лет работает в области народного образования, из них около 25 лет - в МПШ им. В.И.Ленина, вначале ассистентом, в дальнейшем - старшим преподавателем, а с 1974 г. - доцентом кафедры логопедии. В 1968 г. защитил кандидатскую диссертацию, в 1974 г. - утвержден в ученом звании доцента. Б.М.Гриншпун как преподаватель кафедры логопедии вел основной курс по логопедии и психологии речи.

Принимал участие в общественной жизни факультета: был наставником студенческой группы, в течение ряда лет руководил художественной самодеятельностью студентов, неоднократно выезжал со студентами на сельскохозяйственные работы.

Является членом научно-методической комиссии Министерства просвещения СССР и членом Центральной комиссии Министерства просвещения РСФСР по отбору детей в спец.учреждения.

Б.М. Гриншпун в течение многих лет оказывал учебно-методическую помощь областным и республиканским институтам усовершенствования учителей.

Имеет научные печатные работы в области логопедии.

Б.М.Гриншпун награжден Почетной грамотой Министерства просвещения СССР, значком "Отличник народного образования", "Победитель социалистического соревнования", имеет благодарности и Грамоты руководства института.

Характеристика дана в связи с участием в конкурсе на замещение научной должности.

Ректор
Секретарь парткома
Председатель профкома

А.П.Петров
В.Л.Матросов
М.М.Чернецов

86
861





К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ КАФЕДРЫ ЛОГОПЕДИИ (К 35-летию образования первого в СССР вузовского отделения логопедии)

Селиверстов В.И., Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н.

В 1946/47 учебном году на дефектологическом факультете МГПИ имени В. И. Ленина было открыто первое в вузовской системе логопедическое отделение. Но решающие предпосылки к этому событию относятся еще к 1920 году, когда в Москве состоялся I Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (председатель съезда – А. И. Ульянова-Елизарова, председатель оргкомитета – В. П. Кащенко). Это был съезд, на котором Народный комиссар просвещения А. В. Луначарский отметил, что борьба с дефективностью может быть успешно решена только при советской власти и только при совместном усилии общества и государства. Здесь же, обращаясь к участникам съезда, А. М. Горький подчеркнул государственную важность и героизм труда дефектологов (Х. С. Замский, 14).

В числе организационных, научных и методических вопросов, касающихся обучения и воспита-

ния дефективных детей, на этом съезде было принято решение о необходимости организации **высшего дефектологического образования** в стране. В соответствии с этим решением в Ленинграде, Москве, Киеве начинается подготовка дефектологов в высших учебных заведениях.

Подготовка дефектологов с высшим образованием в Москве началась в Московском государственном институте дефективного ребенка Наркомздрава (сентябрь 1920 г.) и в Московском педагогическом институте детской дефективности Наркомпроса. (октябрь 1921 г.), слитых впоследствии через ряд промежуточных преобразований в дефектологическое отделение педфака II МГУ (июль 1925 г.).

До 1925 года дефектологическое образование давало студентам **общую** дефектологическую подготовку без специализации в какой-либо одной области дефектологии. Первые учебные планы характеризовались тем, что сту-

денты готовились одновременно по всем трем видам специальной педагогики (сурдопедагогике, тифлопедагогике, олигофренопедагогике) (Д. И. Азбукин, 10).

С установлением высшего дефектологического образования в учебные планы дефектологических отделений были включены и специальные курсы по логопедии. Каждый студент-дефектолог был обязан приобрести теоретические знания и практические навыки по логопедии. Необходимость логопедических знаний у студентов-дефектологов первоначально обосновывалась тем, что «дефективные дети в большей мере, чем учащиеся массовой школы, страдают недостатками речи, тормозящими овладение грамотой и основами наук» (Ф. А. Рау, 10).

В последующие годы с развитием специализации студентов-дефектологов разного профиля (олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов)¹ логопедия преподается как «подсобная дисциплина». И поскольку дефектологическое отделение, а затем (с 1931 года) факультет не ставили своей задачей подготовку специалистов-логопедов, «курс логопедии был упрощенным, ориентированным, главным образом,

на грубые нарушения речи (косноязычие, заикание, алалии, дисграфии и пр.)» (Ф. А. Рау, 10).

В 1946/47 учебном году на дефектологическом факультете МГПИ им. В. И. Ленина было открыто логопедическое отделение². Это было вызвано, прежде всего, научным обоснованием необходимости обязательной логопедической работы в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях, где результатами массового изучения детской речи было выявлено значительное число детей, нуждающихся в специализированной помощи³. Стала очевидной необходимость логопедических знаний не только для олиго-, сурдо- и тифлопедагогов, но создание отдельного профиля специалиста-дефектолога – профиля логопеда.

Значительную роль в обосновании необходимой подготовки специалистов – логопедов сыграл также положительный опыт логопедической работы в Великой Отечественной войне. «В обстановке войны совместная работа врача и логопеда дала блестящие результаты по восстановлению речи после различных ранений» (Ф. А. Рау, 10).

¹ Для руководства педагогическим процессом были созданы кафедры олигофренопедагогики (зав.-Д.И. Азбукин), сурдопедагогики и логопедии (зав.-Ф.А. Рау), тифлопедагогики (зав.-В.А. Гандер)

² Отделение тифлопедагогики с 1945 года переводится на дефектологический факультет ЛГПИ им. А.И. Герцена.

³ Следует заметить, что еще в 1931 году издается приказ НКП (от 8 июня 1931 г., №181) «О введении всеобщего обязательного начального обучения физически дефективных, умственно отсталых и страдающих недостатками речи (логопатов) детей и подростков».

В связи с определением профиля специалиста-логопеда важно было положить конец долгим и широким научным дебатам о принадлежности логопедии к медицинским или педагогическим наукам и, соответственно, о том, кто должен заниматься преодолением недостатков речи – врач или педагог⁴.

Проф. Ф. А. Рау с сотрудниками кафедры, формулируя педагогические основы логопедии, писал: «На вопрос: нужно ли плохоговорящего лечить или учить и воспитывать, мы отвечаем: **лечить** нужно **иногда**, **учить и воспитывать** **всегда**, и не только речь, но и всю личность логопата. Вот почему подготовка логопеда должна строиться **на педагогическом фундаменте**» (Ф. А. Рау, 10).

Не отрицая положительную роль, которую играют в преодолении речевых расстройств медицинские мероприятия, проводимые до, после и параллельно с

логопедической работой, и не подвергая сомнению необходимость «проведения принципа комплексности», Ф. А. Рау тем не менее считал нужным подчеркнуть, что недостатки речи могут быть устранены лишь путем перевоспитания всей личности плохоговорящего, а не посредством той или иной лечебной процедуры. «В отдельных же случаях, где требуется применение медицинских мер, полное исправление речевого недостатка достигается лишь в том случае, если после лечения (или одновременно с ним) применяются логопедические методы воспитания или перевоспитания речи и личности. По этим соображениям мы считаем в логопедической работе главным и решающим фактором педагогическую работу» (Ф. А. Рау, 10)⁵

В соответствии с названным профилем педагога-логопеда раз-

⁴ И до и после Великой Октябрьской революции в нашей стране делались попытки рассматривать логопедию как отрасль медицинских знаний – отоларингологии, психиатрии, невропатологии. Поэтому логопедические отделения для лиц с расстройствами речи открывались в системе здравоохранения при ЛОР-отделениях, при психоневрологических диспансерах и больницах. В этих учреждениях работали врачи-логопеды и даже средний медико-логопедический персонал. С 1950 года распоряжением Минздрава СССР должности медицинских работников-логопедов были упразднены.

⁵ С современного уровня развития логопедической теории и практики нам представляется сегодня досадной оплошностью научной школы Ф.А. Рау то, что при психоневрологических основ логопедии и выделении ее в самостоятельную отрасль дефектологии, наряду с уже определившимися олиго-, сурдо- и тифлопедагогикой, за логопедией сохранилось ее традиционное название, вместо логично следующего- логопедагогика. Это вроде бы незначительное изменение в названии, с одной стороны, правильно отражало бы педагогическую суть научной дисциплины и, с другой стороны, в дальнейшем предостерегло бы от значительных недоразумений в развитии этой новой отрасли специальной педагогики (дефектологии).

рабатывался и первый учебный план для логопедического отделения. В этом учебном плане были предусмотрены в первую очередь дисциплины **общественно-политического цикла**: основы марксизма-ленинизма, политэкономия, диалектический и исторический материализм, научный коммунизм, логика. В **общепедагогическую подготовку** студента-логопеда входили курсы по общей педагогике, истории педагогики, педагогической психологии и школьной гигиене и т.д.

Логопед должен усвоить те знания, которыми обладает каждый советский учитель⁶. Важное значение для изучения личности **логоговорящего** придавалось знанию общей и детской психологии, в особенности психологии развития речи. Специальными предметами являлись непосредственно **логопедические дисциплины**: введение в логопедию, теория логопедии, история логопедии, спец. методики логопедической работы, логопедическая практика в разных учреждениях, а также клиника слухоречевых расстройств, физиология и патология звуков речи, фонетика. Видное место отводилось **специально-медицинским дисциплинам**: анатомии, физиологии и

патологии ЦНС, общей патологии, оториноларингологии, основам психиатрии и физиологии в.н.д. Знание этих медицинских дисциплин, по мнению составителей учебного плана, нужно, логопеду не только для понимания условий нормального развития речи и причин различных видов речевых нарушений, но и для контакта, согласованности и взаимопонимания между логопедом и врачом, необходимого для успешной борьбы с речевой недостаточностью. В учебный план подготовки логопедов был включен также курс **«Введение в дефектологию»**, т. е. основы сурдо-, тифло- и олигофренопедагогики (Ф. А. Рау, 10).

Ф. А. Рау – чл.-корр. АПН РСФСР, доктор педагогических наук, профессор – возглавлял работу кафедры сурдопедагогики и логопедии с 1925 по 1950 год. Немногочисленный коллектив кафедры состоял в основном из сурдопедагогов. Поэтому для преподавания и разработки теоретических вопросов логопедии на кафедру приглашались опытные специалисты-практики, внутри кафедры формировались кадры логопедов-исследователей. В круг научных интересов сотрудников Ф. А. Рау входили многие вопросы теории и практики логопедии, нашедшие впоследствии отражение в статьях, пособиях и т. д. К таким вопросам относятся следующие:

– Разработка педагогических основ логопедии, определение про-

⁶ Следует заметить, что студенты-логопеды в то время, как и студенты других отделений дефектологического факультета, получали к тому же вторую педагогическую специальность – учителя русского языка и литературы средней школы.

филя учителя-логопеда и системы его подготовки в вузовских условиях (Ф. А. Рау, 10, впоследствии А. И. Метт, О. В. Правдина, 13).

– Изучение распространенности речевых нарушений у учащихся вспомогательных и общеобразовательных школ, определение системы и методов логопедической работы с умственно отсталыми школьниками (А. А. Попова, Е. М. Буцкова). Ф. А. Рау обосновывал необходимость организации специальных параллельных классов в общеобразовательной школе для детей с расстройствами речи.

– Разработка логопедических приемов и системы работы с заикающимися детьми дошкольного и преддошкольного возраста (Н. А. Власова, Е. Ф. Рау). По проекту Ф. А. Рау и В.А. Гиляровского было организовано первое в Европе специальное учреждение для заикающихся детей дошкольного возраста (в 1930 г. возглавила работу ортопедической площадки Н.Л. Власова), а затем и преддошкольного возраста (в 1931 г. специализированными яслями – Е. Ф. Рау). Ф. А. Рау и А. А. Поповой был сделан перевод с немецкого книги Э. Фрешельса «Заикание».

– Были разработаны методические приемы и система логопедических занятий с детьми, страдающими врожденными расщелинами губы и неба (А. Г. Ипиолитова, Е. Ф. Рау), ряд существенных новшеств внесен в систему логопедической

работы с детьми при косноязычии, при смешении звуков и букв (Ф. А. Рау, Е. Ф. Рау и др.).

Через редактирование или рецензирование Ф. А. Рау прошли многие известные сейчас пособия по логопедии (С. М. Доброгаева, Н. П. Тяпугиина, М. Е. Хватцева, М. Г. Генинг, В. И. Городиловой, З. Г. Нелюбовой, З. Н. Ходоровой, Н. А. Власовой, Е. Ф. Рау, Е. М. Буцковой и др.).

Партия и Правительство высоко оценили всю деятельность Ф. А. Рау в области дефектологии, наградив его высшим орденом страны – орденом Ленина.

С 1955 года работу логопедического отделения дефектологического факультета МГПИ им. В. И. Ленина возглавила новая кафедра – психопатологии и логопедии, коллектив которой соответственно состоял из врачей и логопедов. Зав. кафедрой был избран проф. С. С. Ляпидевский по образованию врач и педагог.

В должности заведующего кафедрой С. С. Ляпидевский совместно с сотрудниками за 20 лет (1955–1975 гг.) существенно усовершенствовал систему обучения студентов-логопедов. В учебные планы по сравнению с прошлым были введены новые курсы лекций, семинары, практические занятия, дифференцированная педагогическая практика. Образована учебно-воспитательная лаборатория, налажена при кафедре систематическая работа медико-

педагогической консультации и многое др.

Сохранив в целом циклы учебных предметов (общественно-политических, общепедагогических и психологических, лингвистических и филологических, медицинских, специально-педагогических и психологических), существенные изменения внесены были в конкретное их наполнение. Seriously усовершенствовалась подготовка студентов-логопедов прежде всего по основному циклу специально-педагогических и психологических предметов, который в свою очередь необходимо строился на основе усвоения студентами сведений всех остальных перечисленных циклов учебных дисциплин.

Начиная со спецкурсов «Введение в специальность» и «Спец. психология» (I курс), студентам-логопедам последовательно, курс за курсом, в лекциях и следующих вслед за ними лабораторных занятиях раскрывается содержание основных разделов логопедии: теоретические основы логопедии, функциональные и органические дислалии, ринолалии, расстройства голоса, нарушения темпа речи и заикание (II курс); дизартрии, задержки развития речи, алалии и детские афазии (III курс); дислексии и дисграфии, нарушения речи у детей с недостатками слуха, интеллектуального развития, организация логопедической помощи в СССР (IV курс); обзорные лекции по логопедии, современные

проблемы теории и практики логопедии (V курс).

Параллельно с основным лекционным курсом по логопедии учебным планом предусматриваются спецкурсы: «Патопсихология», «Основы общей и специальной дошкольной педагогики», «История логопедии», «Спец. методика русского языка», «Воспитательная работа в специальных речевых учреждениях», «Игры в логопедической работе с детьми», «Ритмика с методикой»; спецсеминары: по заиканию, по ТСО в логопедической работе, по психотерапии, по расстройствам речи коркового генеза, по расстройствам голоса после экстирпации гортани, по афазиям у взрослых, практикум по выразительной речи; участие в работе медико-педагогической консультации при разборах детей с различными речевыми нарушениями. Теоретические знания студенты-логопеды должны закрепить в своей практической работе с детьми, имеющими разные нарушения речи. Это происходит первоначально на лабораторных занятиях в аудиториях факультета с приходящими детьми (IV курс), затем в амбулаторных условиях с выходом в поликлинику (IV курс) и на педагогической практике в специальных дошкольных, а затем школьных учреждениях для детей с нарушениями речи (V курс). На III–IV–V курсах для всех студентов-логопедов обязательно написание курсовой работы по логопедии.

С 1959/60 учебного года студентам логопедического отделения стала присваиваться квалификация специалиста: учитель-логопед школьных, дошкольных и медицинских учреждений.

В связи с тем, что студенты отделения олигофренопедагогики получают за время обучения в вузе также и логопедическую подготовку (по несколько сокращенной программе), им присваивается квалификация логопеда вспомогательной школы, т. е. они могут преподавать все предметы во всех классах вспомогательной школы и вести логопедическую работу.

С 1968/69 учебного года при дефектологическом факультете открываются годовичные курсы дефектологов, на которых педагоги-практики могут получить вторую педагогическую специальность по дефектологии. Это вызвано было необходимостью быстрее обеспечения реальной потребности на местах в специалистах-дефектологах разного профиля. Ежегодно 1–2 группы курсантов специализируются по логопедии и получают дополнительную квалификацию учителя-логопеда. Занятия по спец. предметам на этих курсах также ведут преподаватели кафедры.

Подготовка логопедических кадров осуществляется в это время не только в рамках вузовского обучения, но и путем проведения курсов повышения квалификации по логопедии для специалистов-практиков через систему республиканских,

областных и городских институтов усовершенствования учителей. Практически трудно назвать сейчас область нашей страны, куда бы еще не выезжали преподаватели кафедры с циклами лекций по логопедии и смежным дисциплинам.

Характерным для этих лет становится интенсивная подготовка научных кадров по логопедии. В самой системе обучения на дефектологическом факультете развивается звено научно-исследовательской работы студентов (научный руководитель студенческого научного общества факультета – проф. С.С. Ляпидевский, с 1975 года – доц. В. И. Селиверстов). Под руководством опытных преподавателей функционируют различные научные кружки и проблемные группы, в которых студенты приобретают и развивают вкус к творческому научному поиску нерешенных вопросов логопедии, овладевают навыками научного исследования (54-55).

Результаты научно-исследовательской работы студентов оформляются в научные доклады, конкурсные и дипломные работы. Студенты-логопеды – активные участники всех межвузовских студенческих научных конференций по дефектологии, проводимых; с развитием сети дефектологических факультетов, в разных городах Советского Союза: Москве, Ленинграде, Киеве, Минске, Шауляе, Ташкенте, Славянске и др.; принимают участие в институтском, зональном и всесоюзном смотрах-конкурсах

студенческих научных работ, где некоторые из них занимают призовые места⁷; с 1972 года неуклонно растёт число дипломных (выпускных) работ по логопедии.

Ведется подготовка научных кадров через аспирантуру. Аспиранты и соискатели под научным руководством сотрудников кафедры успешно проводят самостоятельные научные исследования по логопедии, защищают кандидатские диссертации (56–86).

В эти годы наблюдается резкий подъем выпуска научной продукции сотрудников кафедры и их учеников. Издаются ученые записки и сборники научных трудов кафедры (7–28), пособия по логопедии и медицинским дисциплинам для студентов и логопедов-практиков (29–38), программы отдельных учебных курсов для студентов (39–49), инструктивно-методические материалы (50–55), статьи по логопедии публикуются в разных журналах и сборниках.

Соединение усилий врачей и логопедов в едином научно-учебном подразделении вуза способствовало, прежде всего, развитию естественнонаучных основ логопедии и комплексного медико-педагогического подхода к изучению и преодолению речевых нарушений. Истоки этого генерального направления научных исследований сотрудников кафедры психопатологии и логопедии были заложены еще научной школой Ф. А. Рау (10)⁸, но свое завершающее развитие получили в трудах сотрудников С. С. Ляпидевского.

Предметом научного изучения этих лет являются следующие конкретные вопросы логопедии:

– Клинические основы логопедии. Роль естественнонаучной основы в изучении речевых расстройств. Логопедия и смежные науки (С. С. Ляпидевский, 17, 20, 31, 46).

– История развития логопедии. Психолого-педагогические основы ее формирования (В. И. Селиверстов, Ю. Г. Гаубих, 24, 25, 26, 27, 28).

⁷ На Всесоюзном конкурсе студенческих научных работ отмечены благодарностями, грамотами, дипломами в 1977 году одна работа по логопедии (студента Д. Глухова, н/рук. – М. М. Нудельман); в 1978 году – три работы (И. Кучэровой, н/рук. – С. Н. Шаховская; Ю. Гаубих, н/рук. – В. И. Селиверстов, Л. Липатовой, н/рук. – Л. А. Кротова); в 1979 году – три работы (Г. Ореховой и О. Шачневой, н/рук. – С. Н. Шаховская, Комплексная работа по логопедии, выполненная Е. Анисимовой, Ю. Гаубих, Е. Цековой под н/рук. В. И. Селиверстова завоевала 1 место и награждена золотой медалью лауреата МВиссо СССР и ЦК ВЛКСМ).

⁸ Значительный вклад в развитие логопедии в этом направлении внес Ф. А. Рау, положивший в основание логопедии достижения Павловской нейрофизиологии, изучение о двух сигнальных системах и, в частности, лингвистику и психологию речи. И хотя деятельность Ф. А. Рау в области логопедии была кратковременной, т. к. его интересы в дальнейшем сконцентрировались на проблемах сурдопедагогики, его подход к логопедии оказался плодотворным, т. к. он послужил базой для ее дальнейшего развития.

– Анатомо-физиологические механизмы речи и речевых расстройств (С. С. Ляпидевский, М. М. Сироткин, 16; С. С. Ляпидевский, Л. В. Нейман, Б. М. Гриншпун, 36):

– Классификация речевых расстройств, психолого-педагогические методы обследования детей с речевыми расстройствами (О. В. Правдина, 16, 35; С. С. Ляпидевский, 24, 31; С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун, 36; С. Н. Шаховская, Б. И. Шостак, 25; О. Н. Усанова, 26 и др.).

– Нарушения звуковой стороны речи, дислалии, дизартрии (Л. В. Мелехова, 19, 20; О. В. Правдина, 15, 16, 35; Р. И. Мартынова, 18, 20, 22, 27, 36, 69; О. А. Токарева, 36; Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, 26 и др.).

– Расстройства голоса. (Е. С. Алмазова, 28).

– Ринолалия (А. Г. Ипполитова, 18; О. В. Правдина, 18, 35; Т. Н. Воронцова, 19, 25, 26, 60; А. В. Крапухин, 28 и др.).

– Задержки речевого развития. Алалии, детские афазии (Л. В. Мелехова, 15; С. И. Шаховская, 18, 19, 21, 23, 35, 84; Г. В. Гуровец, 19, 20, 23, 27, 61; С. И. Маевская, 23, 27; В. К. Воробьева, 20, 22, 24, 26, 27, 28; О. Н. Усанова, 25, 26, 83; Б. М. Гриншпун, 24; А. С. Завгородняя, 20, 22, 24, 25, 28; Н. С. Соколова, 25 и др.).

– Нарушения темпа речи, заикание (С. С. Ляпидевский, 15; 18, 36; Б. И. Шостак, 18, 20, 21, 85; В. И. Селиверстов, 19, 20, 22, 36, 37,

51, 52, 53, 79; А. Г. Шембель, 15, 18, 25, 36, 50; Л. В. Крапухин, 22, 23, 25, 26, 67 и др.).

– Нарушения письменной речи, дисграфии (С. С. Ляпидевский, М. Ф. Фомичева, 15; О. А. Токарева, 18, 20, 21, 22, 36 и др.).

– Расстройства речи при нарушенном слухе (О. В. Правдина, Л. В. Нейман, 20, 35, 36).,

– Воспитание и обучение детей с расстройствами речи (С. И. Маевская, 19, 22, 24, 36; В. И. Селиверстов, 29; М. Ф. Фомичева, 38; Б. М. Гриншпун, 34; О. Н. Усанова, 28 и др.).

– Обучение русскому языку в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи (Л. А. Кроткова, 22, 23, 25, 26; О. А. Токарева, 28)⁹.

Научно-исследовательская работа сотрудников, кафедры за прошедшее время не только обогатила теорию логопедии, но и способствовала усовершенствованию практической работы с детьми, имеющими различные речевые нарушения. Последнее выразилось в том, что:

- усовершенствовалась дифференцированная диагностика речевых нарушений, при этом расширилось и углубилось психолого-педагогическое (наряду с медицинским, клини-

⁹ Рамки статьи не позволяют нам более подробно указать авторов (здесь названы только сотрудники кафедры), принимавших участие в разработке названных выше вопросов логопедии.

ческим) изучение детей с различными речевыми нарушениями. Были предложены новые методы логопедического обследования детей-логопатов, включающие приемы выявления в структуре речевого дефекта личностных особенностей таких детей;

- в связи с развитием комплексного медико-педагогического подхода к преодолению речевых нарушений были усовершенствованы старые и предложены новые методики логопедической работы с детьми, подростками и взрослыми с различной нозологией речевых нарушений;
- были научно обоснованы методики и системы логопедической работы с логопатами в разных условиях: в рамках одной области, в условиях летнего логопедического санатория, пионерского лагеря, сада для детей с нарушениями речи, массового детского сада, в амбулаторных и стационарных условиях специализированных медицинских учреждений и др.

Коллектив кафедры, состоящий из врачей и логопедов, провел ряд углубленных совместных исследований по названным выше вопросам логопедии, позволивших уточ-

нить некоторые спорные вопросы, пересмотреть с новых позиций традиционные представления логопедии, казавшиеся непоколебимыми, решить ряд вопросов, которые в предшествующие периоды развития науки были только поставлены, **Определить** направление научных исследований.

Одним из узловых вопросов, решению которого было отдано много усилий, был вопрос о понимании комплексности. Сама идея комплексности как принципиально важного подхода к анализу и преодолению речевых нарушений не вызывала сомнения, однако сама реализация этого подхода требовала серьезной разработки.

В результате проведенных дискуссий и обсуждений, а также проведенных конкретных исследований коллектив кафедры подошел к пониманию комплекса как совместной согласованной деятельности разных специалистов, каждый из которых проводит работу по изучению и преодолению речевых нарушений на основе собственных средств и методов, не подменяя, а дополняя друг друга. Поскольку было доказано, что в комплексной работе каждый из специалистов выступает в собственной роли, осуществляя свои функции, актуальным оказался вопрос о том, какие звенья комплекса должны разрабатываться врачами, какие – логопедами, в чем назначение врача, а в чем назначение логопеда при реализа-

ции комплекса. В соответствии с этим была показана неправомерность понятия **комплексный метод** при оправданности понятия **комплексный подход** (к изучению и преодолению речевых нарушений).

Последующая реализация комплексного подхода показала свою продуктивность в конкретных исследованиях отдельных видов речевых нарушений и поисках путей их преодоления, а также в первых попытках проведения работ обобщающего и теоретического плана.

При проведении конкретных исследований оказалось, **что** ряд традиционных представлений о характере тех или иных нарушений нуждается в серьезном пересмотре. Так, например, нарушения звуковой стороны речи, подводимые, под понятие «косноязычие», при ближайшем рассмотрении оказались далеко неоднородной группой как по своим патофизиологическим механизмам (клинический подход), так и по характеру нарушения речевой деятельности (психолого-педагогический подход). Разными оказались эти нарушения и с точки зрения логопедического воздействия. Эти нарушения в дальнейшем стали рассматриваться более дифференцированно, более того, каждое из этих выделенных нарушений, в свою очередь, оказалось не столь простым и однородным, как представлялось в первом приближении.

Новые данные, полученные в ходе конкретных исследований отдельных видов речевых нарушений на основе комплексного подхода, потребовали пересмотра самого понятия «речевые нарушения», назрела необходимость критического анализа существующей в обращении номенклатуры речевых нарушений.

Поскольку сам корпус терминов и понятий, относящихся к речевым нарушениям, складывался на основе эмпирических находок в течение длительного времени и в разных отраслях знаний, эти термины и понятия не могли образовать системы: их содержание оказывалось часто неопределенным, одним термином могли обозначаться разные явления, а одно и то же явление часто обозначалось разными терминами, отражая круг интересов той дисциплины, из которых они пришли в логопедию. Поэтому перед кафедрой встала задача упорядочивания понятийно-терминологического аппарата логопедии, т. е. задача определения своего отношения к классификации речевых нарушений. При этом оказалось очень важным найти верный подход к классификации. Исходя из принципа комплексности, казалась весьма привлекательной и перспективной идея создания единой классификации, объединяющей в себе интересы как медицины, так и логопедии. Попытки, такой «рабочей» классификации, а точ-

нее (систематизации речевых нарушений) были предприняты О. В. Правдиной (16), которая разработала ряд критериев классификации, а также С. С. Ляпидевским и Б. М. Гриншпуном (36). При этом авторы не ставили перед собой задачи создания новой классификации, они ограничили свою задачу таким образом, чтобы, не порывая связей с традицией, наполнить существующую терминологию определенным содержанием, опираясь на критерии клинического и педагогического характера. При этом авторы пытались найти корреляции между клиническими показателями и речевыми проявлениями. Однако первые же попытки найти названную корреляцию оказались безуспешными. Обнаружилось, что, с одной стороны, медицина не располагает достаточно надежными показателями, имеющими объяснительную силу для выявленных в ходе логопедического изучения дефектов речи, а с другой – один и тот же (с точки зрения логопеда) дефект речи оказывался разным по своему патофизиологическому механизму и клинической картине (с точки зрения врача). Поиски выхода из создавшейся ситуации привели к необходимости поиска дополнительных критериев для классификации, а для этого необходимо было выйти за пределы рамок двух дисциплин, объединенных в комплекс, и обратиться к другим дисциплинам. Такими

ближайшими дисциплинами оказались психология и лингвистика.

В ходе работы над классификацией речевых нарушений и над изучением отдельных видов речевых нарушений и разработкой путей их преодоления обнаружилась ограниченность комплексного подхода к той медико-педагогической модели, которая сформировалась на кафедре. Эта модель работала на этапе становления логопедии и на этапе критического анализа, но она оказалась не эффективной в созидательной деятельности, так как в ней оказалось пропущенным необходимое связующее медицину и педагогику звено – психология. Именно в период созидательной деятельности – поиска путей и средств коррекции и компенсации речевых дефектов – обнаружилось, что эти поиски могут быть успешными только в том случае, если логопедическое звено комплекса станет предметом самостоятельного изучения. А поскольку логопедия – это отрасль педагогики, а педагогика не может организовать и проводить свои исследования, не опираясь на психологию, в рамках медико-педагогического комплекса кафедры стало все более активно складываться психолого-педагогическое направление в изучении и преодолении нарушений речи. Это направление больше отвечало сущности логопедии как отрасли специальной педагогики. Нельзя не сказать еще и о том, что прошедшие 30 лет были годами

серьезной перестройки логопедической помощи в нашей стране, которая выразилась в том, что появились специальные учреждения для детей с нарушениями речи – школы и детские сады. Перед этими учреждениями стоят свои воспитательные и образовательные задачи. Решение этих задач требовало от логопедии принципиальной перестройки, изменения направленности исследований на поиски **закономерностей обучения и воспитания детей с нарушениями речевой деятельности**, а не только на преодоление нарушений речи, поэтому современная логопедия не может ограничиться ролью вспомогательной методической дисциплины, ее назначение в разработке теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Переориентация предмета логопедии в соответствии с потребностями практики, социальная значимость собственно логопедического (педагогического) звена комплекса потребовали и пересмотра самого понятия комплекса как формально организованного единства. Поскольку перед логопедией открывался круг проблем, которые она должна решать своими средствами и методами, поскольку у нее есть свой предмет и объект исследования, а также четкий адресат исследований, логопедия должна была обрести и организационную самостоятельность. В соответствии с этой тенденцией

на дефектологическом факультете с 1978 года кафедры логопедии была выделена в самостоятельное научно-учебное подразделение (исполняющим обязанности заведующего впервые образованной в СССР вузовской кафедры логопедии был назначен канд. пед. наук, доцент В. И. Селиверстов, 1978–1979 гг.)¹⁰.

Не порывая межкафедральных связей с другими подразделениями факультета (и прежде всего с кафедрой анатомо-физиологических основ дефектологии, где сконцентрированы научные интересы медиков, работающих в области дефектологии), кафедра логопедии наметила ближайшую программу перестройки научных исследований и учебного процесса, ориентированного на подготовку высококвалифицированных педагогов-логопедов, способных творчески решать задачи обучения и воспитания детей с нарушенной речевой деятельностью.

В перспективе направления научных исследований кафедры логопедии встала основная задача переориентации на развитие психолого-педагогических основ логопедии. В пятилетний план (1981–1985 гг.) НИР были включены, с одной стороны, разделы изучения личности детей с нарушенной речевой деятельностью, совершенствование психолого-педагогического изучения детей с

¹⁰ С. С. Ляпидевский трагически погиб в 1975 году.

нарушенной речевой деятельностью, вопросы лингво-психолого-педагогической классификации речевых нарушений. С другой стороны, предметом научного исследования стали вопросы оптимизации педагогических форм, средств и методов при коррекционном воспитании и обучении детей в условиях детского сада для детей с нарушенной речью, школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи и в специализированных учреждениях системы здравоохранения в амбулаторных и стационарных условиях, санаториях и др.

Вторым направлением в НИР кафедры стало создание современных учебных пособий по учебным разделам логопедии для высшей школы (для дефектологических факультетов и отделений). Среди них: «История логопедии» (В. И. Селиверстов), «Психология речи» (Б. М. Гриншпун) и «Практикум по психологии речи» (В. К. Воробьева), «Методика обучения русскому языку детей с общим речевым недоразвитием» (О. А. Токарева, Л. А. Кроткова), «Патопсихология» (О. Н. Усанова), «Алалия и детская афазия» (С. Н. Шаховская), «Заикание» (В. И. Селиверстов) и «Практикум спецсеминара по заиканию» (А. Г. Шембель), «ТСО в логопедической работе» (А. В. Крапухин), «Практикум по дислалиям» (М. Ф. Фомичева), «Педпрактика студентов по логопедии в садах для детей с нарушениями

речи» (О. С. Бот), «Расстройства голоса. Ринолалия». (Е.С. Алмазова, Т. Н. Воронцова), «Методика коррекционно-воспитательной работы с детьми в саду для детей с нарушениями речи» (С. И. Маевская) и др.

Частью второго направления в НИР кафедры логопедии продолжает оставаться и создание практических пособий для логопедов дошкольных, школьных и медицинских учреждений. (Предполагается, что учебные пособия по логопедии могут быть также с успехом использованы и в практической работе логопедов.) Среди них: «Воспитание у дошкольников правильного звукопроизношения» (М. Ф. Фомичева), «Игры в логопедической работе с детьми» (В. И. Селиверстов), «Методика логопедической работы при недоразвитии речи у дошкольников» (А. С. Завгородняя), «Преодоление заикания у дошкольников в средней группе сада для детей с нарушениями речи» (О. С. Бот) и др.

Резюме

1. В истории формирования научной школы кафедры логопедии определенно прослеживаются **3 последовательных этапа**: 1) поиск и становление педагогических основ логопедии (до 1950 года); 2) развитие комплексного медико-педагогического подхода к изучению и преодолению нозологически разных речевых расстройств (до 1978 года); 3) выделение и

совершенствование психолого-педагогических основ логопедии, поиск путей, оптимизации психолого-педагогического изучения и коррекционного обучения и воспитаний детей с нарушенной речевой деятельностью.

2. Научная школа кафедры логопедии как вузовское подразделение имеет свою **специфическую особенность**, выражающуюся в том, что она органически совмещает задачи **научного поиска и совершенствования системы подготовки специалистов-логопедов**, с высшим образованием.

3. Специфика вузовской научной школы кафедры логопедии на разных этапах ее формирования определяла и результаты ее НИР, которые отражаются и **в научной новизне и ценности проводимых исследований**, и в **практической значимости** научной продукции, прежде всего, **для подготовки специалистов-логопедов** в условиях вуза и также **для логопедов-практиков**, работающих в специальных дошкольных, школьных и медицинских учреждениях.

4. **Современные задачи НИР**, подготовленные всем ходом истории формирования научной школы кафедры логопедии, определено направлены в целом на развитие научно обоснованных психолого-педагогических основ логопедии, и, в частности, а) на совершенствование психолого-педагогического изучения детей с нарушенной речевой деятельностью и б) на по-

иск оптимизации педагогических форм, средств и методов при их коррекционном воспитании и обучении. Вторым направлением НИР-кафедры логопедии является создание учебных пособий по разделам логопедии для педагогических институтов (дефектологических факультетов и отделений, факультетов дошкольного воспитания и начального обучения) и создание практических пособий для логопедов дошкольных, школьных и медицинских учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. История дефектологии

1. Басова А. Г. Очерки по истории сурдопедагогики в СССР. М., МГПИ, 1965.

2. Дьячков А. И., Доброва А. Ф. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. М.: Учпедгиз, 1949.

3. Живина А. И. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР. Дисс. канд. пед. наук. М., 1975.

4. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. М.: «Просвещение», 1974.

5. Московский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина. 1872–1972 гг. Кузнецов Н. Д., Ефимов Н. А., Страхов Л. В., Сударов Б. И., Сулемов В. А. М., МГПИ, 1972.

6. Новик Ф. М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей. М., Учпедгиз, 1939.

**II. Ученые записки
дефектологического факультета.
Сборники научных трудов
кафедры**

7. Ученые записки дефектологического факультета. Под ред. Д. И. Азбукина и Ф. А. Рау. М., МГПИ, 1936.

8. Ученые записки. Кафедра сурдопедагогики. Т. 36. Вып. 1. Под ред. Ф. А. Рау и И.И. Данюшевского. М., МГПИ, 1946.

9. Ученые записки. Дефектологический факультет. Т. 49. Вып. 3. Под ред. Д. И. Азбукина. М., МГПИ, 1947.

10. Ученые записки. Дефектологический факультет. Т. 61. Вып. 4. Под ред. Д. И. Азбукина. М., МГПИ, 1950.

11. Ученые записки. Дефектологический факультет. Т. 66. Вып. 5. Под ред. Д. И. Азбукина и А. И. Дьячкова. М., МГПИ, Учпедгиз, 1952.

12. Ученые записки. Дефектологический факультет. Т. 81. Вып. 6. Под ред. А. И. Дьячкова. М., МГПИ, 1953.

13. Ученые записки. Дефектологический факультет. Т. 85. Вып. 6. Под ред. И. Н. Красных. М., МГПИ, 1955.

14. Ученые записки. Дефектологический факультет. Т. 131. Вып. 7. Под ред. И. Н. Красных. М., МГПИ, 1959.

15. Сборник статей по дефектологии. Вып. 8. Под ред. И. Н. Красных. М., МГПИ, 1960.

16. Очерки по патологии речи и голоса. Вып. 1. Под ред. С. С. Ляпидевского. М., Учпедгиз, 1960.

17. Ученые записки. Вопросы дефектологии. Т. 193. Под ред. Х. С. Замского, И. Н. Красных, С. С. Ляпидевского. М., МГПИ, 1963.

18. Очерки по патологии речи и голоса. Вып. 2. Под ред. С. С. Ляпидевского. М., Учпедгиз, 1963.

19. Ученые записки. Вопросы дефектологии. Т. 219. Под ред. Х. С. Замского, И. П. Красных, С. С. Ляпидевского. М., МГПИ, 1964.

20. Очерки по патологии речи и голоса. Вып. 3. Под ред. С. С. Ляпидевского М. «Промсвещение»; 1967.

21. Ученые записки. Патология речи. Т. 406. Под ред. С. С. Ляпидевского. М., МГПИ, 1971.

22. Сборник. Расстройства речи и голоса в детском возрасте. Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. М., МГПИ, 1973.

23. Сборник. Расстройства речи и методы их устранения. Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. М., МГПИ, 1975.

24. Сборник. Нарушения речи и голоса у детей. Под ред. С. С. Ляпидевского. С. Н. Шаховской. М., «Промсвещение», 1975.

25. Сборник. Речевые расстройства у детей и методы их устранения. Под ред. С. С. Ляпидевского, Ф. А. Самсонова, С. Н. Шаховской. М., МГПИ, 1978.

26. Сборник. Вопросы логопедии. Под ред. Ф. А. Самсонова, С.Н. Шаховской. М., МГПИ, 1979.

27. Сборник. Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. Под ред. В. И. Селиверстова, С.Н. Шаховской, Ф. А. Самсонова. М., МГПИ, 1979.

28. Сборник. Актуальные проблемы логопедии. Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. Под

ред. В. И. Селиверстова, С.Н. Шаховской. М., МГПИ, 1980.

III. Пособия для студентов и логопедов

28а. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М. «Просвещение», 1973

29. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. Под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. М., «Просвещение», 1968.

29а. Забрамная С. Д., Шостак Б. И., Пикулин С. Д., Безрукова Е. З. Отбор детей во вспомогательные школы (опыт работы по комплектованию вспомогательных школ). М., «Просвещение», 1971.

30. Игры в логопедической работе с детьми. Под ред. В. И. Селиверстова. М., «Просвещение», 1974, 1979, 1980.

31. Ляпидевский С. С. и Азбукин В. Д. Лекции по психопатологии детского возраста. М., «Просвещение», 1960, 1969.

33. Ляпидевский С. С. и Шостак Б. И. Клиника олигофрении. М., «Просвещение», 1973.

34. Нарушение речи у дошкольников. Под ред. Р. А. Беловой-Давид, Б. М. Гриппшуна. М., «Просвещение», 1969.

35. Правдина О. В. Логопедия. М., «Просвещение», 1969.

36. Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С. С. Ляпидевского. М., «Медицина», 1969, 1972, 1979.

38. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М., «Просвещение», 1966, 1976, 1981.

38а. Фомичева М. Ф. Воспитание речи у детей с органическим поражением центральной нервной системы. М., 1965.

IV. Программы педагогических институтов

39. Логопедия (для логопедических отделений дефектологических факультетов). Авторы – сотрудники кафедры психопатологии и логопедии МГПИ им. В. И. Ленина. М., «Просвещение», 1966.

40. Логопедия (для отделения олигофренопедагогов дефектологических факультетов). Авторы – сотрудники кафедры психопатологии и логопедии МГПИ им. В. И. Ленина. М., «Просвещение», 1966.

41. Логопедия (для отделения олигофренопедагогики дефектологических факультетов). Авторы – С. Н. Шаховская, С. И. Маевская. М., МП СССР, 1976.

42. Логопедия (для студентов факультетов дошкольного воспитания). Автор – В. И. Селиверстов. М., «Просвещение», 1972, 1979.

43. Практикум по логопедии (для педагогических училищ). Автор – В. И. Селиверстов. М., «Просвещение», 1979.

44. Специальная методика обучения математике в школах для детей с тяжелыми речевыми нарушениями (для студентов логопедического отделения дефектологического факультета). Автор – Е.Ф. Сегалевич, М., МП СССР, 1978.

45. Логопедическая ритмика (для студентов дефектологических фа-

культетов) Автор – К. В. Ряховская. М., МГПИ, 1974.

46. Неврологические основы логопедии (для дефектологических факультетов) Автор – С. С. Ляпидевский. М., «Просвещение», 1966.

47. Психопатология детского возраста (для дефектологических факультетов). Авторы – сотрудники кафедры психопатологии и логопедии МГПИ им. В.И. Ленина. М., «Просвещение», 1966.

48. Психопатология детского возраста (для дефектологических специальностей). Авторы – С. С. Ляпидевский, Г. В. Гуровец. М., МП СОСР, 1978.

49. Невропатология (для дефектологических специальностей). Авторы – Е.Н. Винарская, Б. И. Шостак, Э. Г. Крутикова. М., МП СССР, 1978.

V. Инструктивно-методические материалы

50. Устранение заикания у подростков (в условиях медицинского стационара). Авторы – С. С. Ляпидевский, А. Г. Шембель. Методическое письмо МЗ РСФСР. М., 1961.

51. Опыт организации логопедической помощи населению в Кировской области. Автор – В. И. Селиверстов. Методическое письмо МЗ СССР. М., 1964.

52. Об организации летних логопедических санаториев для заикающихся детей и подростков. Авторы – С.С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов. Методическое письмо МЗ РСФСР. М., 1966.

53. Инструктивно-методическое письмо об организации пионерских

лагерей санаторного типа для заикающихся детей. Автор – В. И. Селиверстов, МЗ РСФСР, 1966.

54. Об организации самостоятельной работы студентов-дефектологов. Авторы – Н. А. Чевелева, С.Н. Шаховская. Инструктивное письмо МП СССР. М., 1979.

55. К организации научно-исследовательской работы студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. Автор – В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская. Методические рекомендации МП СССР, М., 1981.

VI. Диссертационные исследования, выполненные на кафедре

56. Алмазова Е.С. Основы методики логопедической работы по восстановлению голоса у детей при органических заболеваниях гортани. Н/рук. – С.С. Ляпидевский, Ф.Ф. Маломуж. М., 1965

56.а Ангушев Г. И. Некоторые психологические особенности заикающихся подростков (с позиции системного подхода). Н/рук. – С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов; н/конс. – Б. Д. Небылицин. М., 1971.

57. Андропова Л. 3. Система коррекционно-воспитательных мероприятий по предупреждению рецидивов заикания у детей школьного возраста (8-12 лет). Н/рук. – В. И. Селиверстов; н/конс. – С. С. Ляпидевский. М., 1975.

58. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа в доречевой период с детьми, страдающими цере-

бральным параличом. Н/рук.–К.А. Семенова, О. А. Токарева. Л., 1980.

59. Балаева В. И. Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе (по методике модельного обучения). Н/рук. – О. А. Токарева, М., 1968.

60. Воронцова Т. И. Логопедическая работа с больными с открытой ринолалией после уранопластики. Н/рук. – О. А. Токарева. З. С. Бойко. М., 1966.

61. Гуровец Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией. Н/рук.– С. С. Ляпидевский. М., 1974.

62. Давидович Л. Р. Особенности развития речи у подростков взрослых с моторной алалией. Н/рук.– С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов, н/конс.– Я. Л. Коломинский. М., 1979.

63. Зайцева Л. А. Появление и устранение заикания в зависимости от особенностей их социальной среды. Н/рук.– В. И. Селиверстов н/конс.– Я. Л. Коломинский. М., 1979.

64. Ипполитова М. В. Коррекционно-воспитательная работа с детьми – дошкольниками, страдающими детскими церебральными параличами. Н/рук. – О. В. Правдина. М., 1967.

65. Карагъзов И. Д. Формирование и перенос умений в учебной деятельности детей с задержкой психического развития. Н/рук С. С. Ляпидевский, С. Н. Шаховская. Киев, 1976.

66. Киселева М. Н. Логопедическая работа при рецидивах заикания у

взрослых. Н/рук.– С. С. Ляпидевский, н/конс.– З. С. Бойко. М., 1971.

67. Крапухин А. В. Логопедическая работа по устранению заикания с учетом взаимодействия судорожных проявлений с фонетикой речи. Н/рук. – С. Н. Шаховская, н/конс – С. С. Ляпидевский. М., 1974.

68. Лубенская А. И. Аутогенная тренировка в системе логопедических занятий со взрослыми заикающимися. Н /рук. – Н. М. Асатиани, С. С. Ляпидевский. М., 1974.

69. Мартынова Р. И. Основные формы расстройств речи у детей (дислалии и дизартрии) в сравнительном плане с позиций комплексного подхода. Н/рук. – С. С. Ляпидевский. М., 1972.

70. Мещерская Л. Н. Применение внешнего акустического воздействия при устранении заикания (у подростков и взрослых). Н/рук, Д. И. Тарасов, С. Н. Шаховская. Л., 1977.

71. Мороз О. Т. Состояние и пути совершенствования логопедической помощи в Белорусской ССР. Н/рук. – С. С. Ляпидевский. М., 1973.

72. Некрасова Ю. Б. Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых. Н/рук. – С. С. Ляпидевский. М., 1968.

72. Оганесян Е. В. Логопедическая ритмика в коррекционно-педагогической работе со взрослыми заикающимися. Н/рук. – Н. М. Асатиани, н/конс.– В. И. Селиверстов. Л., 1981.

73. Панченко И. И. Дизартрические и анартрические расстройства

речи у детей с церебральными параличами и особенности логопедической работы с ними. Н/рук. – О. А. Токарева, н/конс. – С. С. Ляпидевский. М., 1974.

75. Пашалаков Б. Нарушение звукопроизношения и письма у учащихся начальных классов с туркменским языком обучения. Н/рук. А. А. Курбанов, н/конс. – С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов. М., 1975.

76. Правдина О. В. Тяжелая дизартрия детского возраста в логопедической практике. М., 1949.

77. Раздольский В. А. Применение звукоусиления речи в логопедической работе с заикающимися. Н/рук. – С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов. М., 1974.

78. Садовникова И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся. Н/рук. С. Шаховская. Киев, 1979.

79. Селиверстов В. И. Летний специализированный санаторий как новая форма комплексного лечения

заикающихся школьников и содержание логопедической работы в нем. Н/рук. – С. С. Ляпидевский. М., 1966.

80. Стере Ион Бара. Заикание, его причины, структура нарушения и методы устранения. Н/рук. – С. С. Ляпидевский. М., 1966.

81. Таптапова С. Л. Методика восстановления голоса у лиц с экстирпированной гортанью. Н/рук. – С. С. Ляпидевский, И. Н. Александров. М., 1962.

82. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя при моторной алалии. Н/рук. – О. В. Правдина. М., 1964.

83. Шостак Б. И. Особенности состояния моторики у детей, страдающих заиканием. Н/рук. – С. С. Ляпидевский. М., 1966

***Преодоление речевых нарушений
у детей и взрослых.***

Сб. науч. трудов,

***Под ред. В. И. Селиверстова,
С. Н. Шаховская,
М., МГПИ, 1981***

ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С СУФФИКСАМИ -ИН, -ОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Автореферат диссертации на соискание
ученой степени кандидата филологических наук

Гриншпун Б.М.

П^ритяжатель-
ные прилага-
тельные современно-
го русского» языка до
настоящего времени
еще не стали пред-
метом специального
изучения, поэтому
сведения о них, обыч-
но помещаемые в ра-
ботах общеграммати-
ческого плана или в
грамматических кур-
сах, оказываются не-
достаточно полными.

Указания на акту-
альность исследова-
ний, посвященных
притяжательным
прилагательным со-
временного русского
языка, мы находим
в трудах акад. В. В.
Виноградова в книге
«Русский язык». В. В. Виноградов
говорит о необходимости «глубже
вникнуть в грамматическую при-
роду притяжательных прилага-
тельных» и «точнее уяснить общее
содержание категории притяжа-

тельности в современном русском
языке»¹.

Общей целью данной диссертации является дальнейшее уточне-

¹ В. В. Виноградов. Русский язык, М., 1947, стр. 191, 192.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКОВСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. И. ЛЕНИНА

На правах рукописи

ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ
С СУФФИКСАМИ -ИН, -ОВ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Автореферат диссертации,
представленной на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель
профессор С. Е. КРЮЧКОВ

*Выдаю Ключачеву, с безли-
теной просьбой не авторизовать
меня за докторскую. А уже если
авторизовать за нее, то переписать
авторизовать за коллегами.*

Москва—1967

12.10.67.

Гриншпун —

ние структурных, семантических и стилистических особенностей притяжательных прилагательных, а конкретными задачами – изучение двух актуальных вопросов: 1) вопроса об общем содержании «категории притяжательности», 2) вопроса о функционировании притяжательных прилагательных в современном русском языке и о факторах, которыми оно регулируется.

Материал диссертации располагается в трех главах:

В I главе описывается словообразование притяжательных прилагательных и их употребление, во II главе описывается система склонения притяжательных прилагательных и исследуется вопрос о частотности употребления их отдельных падежных форм, в III главе описывается сочетаемость притяжательных прилагательных и их семантика.

Диссертация заканчивается «Заключением», в котором содержатся выводы по всему материалу.

Исследование строится на анализе материала из произведений дореволюционной и советской русской художественной литературы различных стилей и жанров, из публицистической и научной литературы и различных словарей. Материал собирался методом сплошной выборки притяжательных прилагательных из текстов произведений и обрабатывался в течение ряда лет (1956–1966 гг.).

Основное внимание в диссертации уделено анализу языковых фактов, извлеченных из произведений XX века.

В диссертации использовано более чем 5500 примеров (3660 примеров прилагательных на *-ин* и 1880 примеров прилагательных на *-ов*).

Анализу собранного материала предпослан краткий обзор взглядов отечественных языковедов на притяжательные прилагательные.

Изучение литературы позволило выделить три периода в описании притяжательных прилагательных: 1) период от «Российской грамматики» М. В. Ломоносова до «Российской грамматики» 1802 года, 2) период от «Российской грамматики» 1802 года до «Синтаксиса русского языка» А. А. Шахматова и 3) период от «Синтаксиса...» А. А. Шахматова до новейших исследований В. А. Белошапковой и Е. А. Земской.

В диссертации отмечается, что третий период является наиболее содержательным для описания притяжательных прилагательных.

При общей оценке предшествующих работ делается вывод, что в сложной проблеме притяжательных прилагательных недостаточно выяснены основные вопросы: о семантике притяжательных прилагательных и их употреблении в современном русском языке. Кроме этих основных вопросов, недостаточно освещены и некоторые

другие вопросы, например, вопрос о факторах, регулирующих употребление притяжательных прилагательных в современном русском языке, в частности вопрос о соотношении продуктивности употребления притяжательных прилагательных с семантическими и стилистическими особенностями производящих существительных, вопрос о «переосмыслении» притяжательных прилагательных и о возможностях развития у них более общих значений и нек. др.

Недостаточной изученностью названных вопросов и определяется, в первую очередь, программа нашего исследования.

I

В первой главе описывается словообразовательная система притяжательных прилагательных. В первом разделе характеризуется словообразовательная система притяжательных прилагательных: выявляются основные и общие для прилагательных на *-ин* и *-ов* условия образования: лексико-грамматические, лексико-семантические, морфологические, прослеживается схема формальных и семантических отношений производящих и производных слов, устанавливаются отличительные словообразовательные особенности притяжательных прилагательных.

В работе также используются наблюдения над употреблением одноосновных существительных

в форме родительного падежа ед. числа, притяжательных прилагательных на *-ск-* и его производные, а также прилагательных на *-/-*. Этот материал (3300 примеров) включается в исследование как дополнительный.

В диссертации делается вывод о том, что основным **структурным условием** для образования притяжательных прилагательных в современном русском языке является принадлежность производящих существительных к классу склоняемых имен². Исключения из этого правила приводятся в диссертации и соответствующим образом оговариваются³.

Далее в диссертации отмечается, что при потенциальной возможности быть образованными

² Тенденция к сокращению производства притяжательных прилагательных от несклоняемых имен существительных, по наблюдениям Е. А. Земской, прослеживается уже со II половины XIX в. Интересно отметить, что по времени эта тенденция совпадает с периодом становления **самого типа несклоняемых существительных в русском языке** (см. об этом: И. П. Мучник. Неизменяемые существительные, их место в системе склонения и тенденции развития в современном русском литературном языке. – В сб.: «Развитие грамматики и лексики современного русского языка», «Наука», М., 1964, стр. 163–164);

³ При этом обращается внимание на явление «наложения морфем» (термин Е. А. Земской) при производстве притяжательных от несклоняемых имен с основой на гласные: **Билли–Биллин**, **Гоги–Гогин**, **Тедди–Теддин** и под.

от любых склоняемых имен существительных, притяжательные прилагательные образуются исключительно от названий лиц⁴. Это наблюдение, подтвердив известное из литературы положение о том, что модель на *-ин, -ов* в современном русском языке закреплена за производством прилагательных от имен существительных – названий лиц, позволило прийти к выводу, что ограничение круга производящих основ притяжательных прилагательных именами существительными – названиями лиц обусловлено в современном русском языке **семантикой модели производства притяжательных прилагательных: ее персонифицирующим значением**⁵.

⁴ Из 5500 примеров, содержащихся в нашем материале (100%) на долю производных от названий лиц приходится 5340 примеров (=«97%»), на долю производных от названий животных (**кяшкин, барсуков**¹) – 130 примеров (менее 3%)» а на долю образований от названий неодушевленных предметов (**палкин, одеялов**)–30 примеров (менее 1%). Производные от названий животных и неодушевленных предметов встречаются исключительно в детской речи и¹ просторечии; в произведениях художественной литературы они используются как средство стилизации и персонификации, на что указано в работах Л. А. Булаховского, В. В. Виногоорова, Е. А. Земской, С. В. Фроловой и др. Анализ нашего материала подтвердил выводы названных исследователей.

⁵ См. об этом в одной из работ С. В. Фроловой: «В современном русском языке суффиксы *-ов (-ев), -ин* в сочетании с именными формами номинатива являются носителями грамматического

В диссертации также подчеркивается, что возможность производства притяжательных прилагательных от личных имен существительных **всех** семантических групп (собственных и нарицательных) является характерной приметой словообразовательной системы **только** притяжательных прилагательных на *-ин, -ов*.

Притяжательные прилагательные современного русского языка обычно описываются как категория непродуктивная. Наши наблюдения, подтвердив это, показали, что общая тенденция к ослаблению и угасанию притяжательных прилагательных, наметившаяся в русском литературном языке XIX века, хотя и продолжает действовать в современном русском языке, но она неодинаково отраз-

значения личной персонифицированной принадлежности. Это значение хотя и сложилось на основе взаимоотношения морфемы–суффикса с лексемой–производящим именем, но настолько усвоено **самим суффиксом (Б. Г.)**, что достаточно присоединить его к основе **любого (Б. Г.)** производящего имени, как у образования возникает значение персонифицированной принадлежности» (С. В. Фролова. К вопросу о природе и генезисе притяжательных прилагательных русского языка. «Ученые записки» Куйбышевского гос. пед. ин-та, в. 32, 1960, стр. 324). В диссертации подчеркивается, что закреплённость словообразовательных связей суффиксов *-да, -ов* за именами существительными–названиями лиц является отличительным признаком модели производства «Притяжательных прилагательных»⁷.

илась на разных по характеру производящих основ притяжательных прилагательных.

Во втором разделе данной главы изучается вопрос о границах реального словообразования притяжательных прилагательных и о факторах, которыми оно регулируется.

Здесь подтверждаются наблюдения исследователей о том, что наиболее часто, в современном русском языке образуются притяжательные от собственных имен лиц, несколько реже – от названий родственников и совсем редко – от остальных нарицательных имен. Это свидетельствует, что степень словообразовательной активности притяжательных, образуемых от различных по своей семантике имен существительных – названий лиц также регулируется семантикой модели: ее с моделями на -/- и -с/с-: прилагательные на -/- образуются как от названий лиц, так и от названий животных (**человек – человечий, волк – волчий**); прилагательные на -с/с- образуются от названий лиц (**человек – человеческий**), от названий животных (**конь – конский**), а также от названий неодушевленных предметов и отвлеченных понятий (**город – городской, флот – флотской, институт – институтской, крещение – крещенский, февраль – февральский** и др.).

С прилагательными на -/- и -с/с-: прилагательные на -/- образуются только от нарицательных

существительных (за исключением индивидуально-авторских образований, см. например, в поэзии В. Маяковского: идеал **Муссолиний** наш Петр; Раскатом голосов покрой **Керзоны** бредни!); прилагательные на -с/с- образуются исключительно от нарицательных имен и лишь частично от имен собственных, главных образом, от фамилий (суффиксированных и несуффиксированных), а также от имен «известных» лиц (Петровская эпоха, Никоновский раскол, Мариинская больница и т. д.). Образования на -с/с- от имен «обыкновенных» лиц – явление чрезвычайно редкое. В произведениях художественной литературы примеры подобного образования встречаются лишь эпизодически, с **индивидуализирующим значением**, и позволяет сделать вывод, что одним из факторов, регулирующих реальное производство притяжательных прилагательных, является фактор **семантической совместности производящих и производных слов**. (см.: Я чувствовал себя виноватым перед Глебом и упротил маму разглядить **глебовские брюки**. (Паустовский, Повесть о жизни, III, 122)).

В диссертации отмечается, что словообразовательная активность суффиксов *-ин*, *-ов* даже в кругу производящих имен одной лексико-семантической группы не одинакова: притяжательные прилагательные чаще образуются от стилистически окрашенных имен

существительных (разговорных, просторечных). Это наблюдение позволило сделать вывод, что степень словообразовательной активности регулируется и причинами стилистического порядка: **стили- стической совместимостью производящих и производных слов.**

Кроме того, анализ материала показал, что реальное производство притяжательных прилагательных регулируется деривационными особенностями производящих существительных: от имен существительных **предельных моделей словообразования**⁶ притяжательные прилагательные образуются более последовательно, чем от имен существительных не предельных моделей, т. к. первые не имеют соперников в виде однокоренных образований.

Учет всех перечисленных факторов позволяет достаточно последовательно объяснить как различную активность притяжательных в рамках одного словообразовательного типа, так и различную актив-

ность каждого из словообразовательных типов в целом.

а) Притяжательные на *-ин* сохраняют в своем подавляющем большинстве активность, вероятно, потому, что их производящими основами являются чаще всего стилистически окрашенные имена существительные 1 склонения⁷, от которых не образуются никакие прилагательные, кроме притяжательных. Из производства притяжательных на *-ин* в современном русском языке выпадают лишь те существительные, стилистическая окраска которых не совмещается со стилистической окраской модели производства притяжательных прилагательных (**учетчица, актриса**), а также те имена существительные, от которых возможно образование однокоренных слов.

Употребительности притяжательных прилагательных на *-ин* способствует, как нам кажется, и то обстоятельство, что они в ряде случаев являются более надежным средством различения грамматических отношений (в устной речи), чем форма родительного падежа единственного числа, с которой фонетически сближаются формы дательного и предложного падежей (ср.: **письмо Кати** (Кате), но: **Катино письмо; говорить о**

⁶ Вопрос об именах существительных (собственных и нарицательных) как производящих основах современного русского словообразования обстоятельно разработан в статьях В. П. Даниленко, опубликованных в сборнике «Развитие грамматики и лексики современного русского языка» (М., «Наука», 1964, стр. 63–93). В. П. Даниленко вводит понятие «основ предельных моделей, словообразования», которым характеризует имена существительные, не принимающие участия в современном словопроизводстве.

⁷ Об экспрессивно-стилистической окраске имен существительных – названий лиц I склонения см. в книге В. В. Виноградова «Русский язык» (стр. 61–82). ных прилагательных (**девица, баба, сестра, мать, вдова**).

больном Володи (Володе), но: **говорить о Володином больном**)⁸.

б) Притяжательные на *-ов* потеряли свою активность, вероятно, потому, что основной костяк их производящих основ исторически составляли стилистически нейтральные или книжные имена существительные; от большинства из этих имен уже в русском языке XIX века свободно образовывались однокоренные прилагательные членного типа, сначала **потеснившие** притяжательные на *-ов*, а затем почти **вытеснившие** их из литературного языка XX века.

В современном русском языке, как показали наблюдения, относительную активность сохраняют лишь образования от узкой группы стилистически окрашенных собственных имен, но эти образования все более выходят из употребления: они встречаются значительно реже, чем образования от аналогичных основ женского рода.

Ослаблению притяжательных на *-ов* способствовали, вероятно, и другие причины: их омонимия фамилиям на *-ов*, омонимия суффикса *-ов* и формы родительного падежа множественного числа имен существительных (см. при

обратном порядке слов: **внук купцов, обычай отцов** и др.)⁹.

Помимо наблюдений над словообразованием притяжательных прилагательных, в данном разделе содержатся и некоторые наблюдения над их употреблением в произведениях художественной литературы и публицистики.

См. также примеры омонимии в тех случаях, когда форма на *-ов* употреблена в препозиции: Там за простором воды неисчерпно-обильной, где **Скерлинггов остров**, вновь грянут губящие битвы (В. Брюсов, Старый викинг, I, 197); А он (цыган – Б. Г.) отвечает: – У нас, господа, всякому гостю честь и место, и моя дочь родной **отцов** цыганский **обычай** знает. (Лесков, Очарованный странник, 103).

Здесь отмечается, что притяжательные прилагательные встречаются преимущественно в речи, тематически обращенной к сфере семейно-домашних и бытовых отношений.

С точки зрения тех экспрессивно-стилистических заданий, с которыми вводятся притяжательные прилагательные в литературные произведения, мы нашли возможным выделить две основные группы:

⁸ Устойчивости образований на *-ин*, по мнению В. В. Виноградова, способствует также ясность состава этого суффикса: «с *-ин* живо связывается значение единичности, индивидуализирующего обособления». (В. В. Виноградов. Русский язык, стр. 194).

⁹ См.: Как доверчивое животное спит в отцовском доме Кекчеев, сын Кекчеева, **внук купцов**, карьерист (В. Каверин. Скандалист, I, 460; неясно, идет речь о том, что **дед** был **купцом** или о том, что **предки** были **купцами**).

1) Группу образований от имен существительных, содержащих тот или иной экспрессивно-стилистический оттенок, характерный для разговорной речи или просторечия (**Танька–Танькин, Петенька–Петенькин, бабуся–бабусин, генеральша–генеральшин** и др.). Образования этой группы используются в художественной речи в пределах тех же экспрессивно-стилистических заданий, с которыми вводятся в нее и сами производящие существительные; образования этой группы встречаются и в речи персонажей, и в авторской речи без каких-либо заметных качественных и количественных расхождений. Основной костяк этой группы составляют прилагательные на *-ин*.

2) Группу образований от стилистически нейтральных и книжных имен существительных (**Валентин–Валентинов, генерал–генералов, профессор–профессоров, поэт–поэтов** и др.). Образования этой группы используются в художественной речи с иными экспрессивно-стилистическими заданиями, чем производящие существительные: они встречаются преимущественно в речи персонажей из народной (или близкой к ней) среды, в детской речи; в речи персонажей – современников, как показали наблюдения, в литературе последних 30 лет подобные образования почти (перестали употребляться (некоторую активность сохраняют

лишь образования от собственных имен и названий лиц по семейно-родственным отношениям); в авторской речи подобные образования встречаются реже, особенно в описаниях современного плана; они используются преимущественно в речи, окрашенной экспрессией шуток, иронии, и в речи, стилизованной под детскую; значительно шире образования данной группы используются в описаниях исторического плана.

С особыми экспрессивно-стилистическими заданиями используются образования от имен и фамилий «известных» лиц: эти образования содержат оттенок нарочитой литературности, торжественности и некоторой архаичности (**Марксовы труды, Эйнштейнова теория** и т. д.).

В третьем разделе описывается словообразование и употребление притяжательных, производимых от названий животных и названий неодушевленных предметов. Выводы, к которым мы пришли в этом разделе, полностью совпадают с выводами, содержащимися в работах других исследователей (Л. А. Булаховского, В. В. Виноградова, Е. А. Земской и др.).

В четвертом разделе рассматривается участие притяжательных прилагательных в современном словопроизводстве. Здесь отмечается, что от основ притяжательных прилагательных не образуются никакие производные, кроме наречий по модели **по-кому**; эти на-

речия образуются только от прилагательных на *-ин* (**по-Колиному, по-маминому и т. п.**).

На основе анализа материала в выводах к главе I подчеркивается словообразовательная специфика притяжательных прилагательных и проводится мысль о необходимости выделять среди словообразовательных категорий имен прилагательных **словообразовательную категорию притяжательных прилагательных**,

II

Вторая глава посвящена описанию системы склонения притяжательных прилагательных. Тип склонения притяжательных прилагательных в диссертации определяется вслед за В. В. Виноградовым как **смешанный**, совмещающий окончания «имен существительных и прилагательных».

Отмечается, что в большинстве падежных форм притяжательных прилагательных нечленные окончания вытиснились членными и сохраняются лишь в формах именительного и винительного падежей, а также в формах родительного и дательного падежей единственного числа мужско, среднего рода прилагательных на *-ов*: **дедова (костюма, лица), дедову (костюму, лицу)**. Редкие примеры исключения из этого правила приводятся и анализируются в диссертации.

Наблюдения над употреблением членных и нечленных окон-

чаний в формах родительного и дательного падежей единственного числа мужско и среднего рода прилагательных на *-ин*, проведенные на материале произведений конца XIX–первой трети XX в. (произведения позднего Толстого, Станюковича, Мамина-Сибиряка, Короленко, Чехова, Куприна, Горького, Бунина, Толстого, Пришвина, Маяковского, Фурманова и др.) показали, что нечленные окончания более или менее последовательно сохраняются лишь у таких авторов, как Станюкович, Мамин-Сибиряк, Короленко и Бунин. У остальных писателей в названный период членные окончания оказываются более употребительными, чем нечленные: из 186 примеров употребления прилагательных на *-ин* в форме родительного падежа отмечено 120 примеров с членными окончаниями и 60 примеров – с нечленными окончаниями (отношение 2:1), из 47 примеров употребления этих прилагательных в форме дательного (падежа отмечено 29 примеров с членными окончаниями и 18 примеров – с нечленными окончаниями (отношение 3:2).

Приведенные данные о соотношении членных и нечленных окончаний в формах названных падежей позволили предположить, что вытеснение нечленных окончаний в форме дательного падежа протекало менее интенсивно; вероятно, это было связано с меньшей частотностью формы дательного

падежа по сравнению с формой родительного.

Анализ изученного материала показал, что между употреблением прилагательных с членными и нечленными окончаниями в языке конца XIX и I трети XX в. не было каких-либо заметных стилистических различий: они употреблялись как в текстах разговорно-нейтрального плана, так и в текстах стилистически сниженных, они отмечены как в авторской речи, так и в речи персонажей.

Наблюдения показали также, что развитие членных окончаний в названных формах не было обусловлено и семантическими причинами, т. к. с одной стороны, **членные** окончания отмечены у прилагательных, употребленных в собственно притяжательном значении, а с другой стороны, **нечленные** окончания отмечены у прилагательных, употребленных не в собственно притяжательном значении, например: «Эта шинель, была известна в полку под двумя названиями: постового тулупа и **бабушкина капота**» (Куприн, Дознание, 1, 129); «На одном конце (базара) нет очень изящного, башмака, на другом – простого, прочного, **бабушкина**, какие носят пожилые и рабочие женщины (Пришвин, Башмаки, IV, 313)»; «Низко над головой он (Бендер) увидел потолок, выгнутый, как крышка **бабушкина сундука**» (Ильф и Петров, Золотой теленок, III, 300).

Во II трети XX века, особенно в последнее десятилетие, членные окончания почти полностью вытеснили нечленные: так, из 223 примеров употребления прилагательных на **-ин** в форме родительного падежа отмечено 180 примеров с членными окончаниями и 43 примера – с нечленными окончаниями (из них 39 – в прозе Л. М. Леонова); из 51 примера употребления прилагательных на **-ин** в дательном падеже отмечено 44 примера с членными окончаниями и 7 примеров – с нечленными окончаниями (из них 5 – в прозе Л. М. Леонова).

Но это предположение нуждается в дальнейшей проверке с применением методов точных статистических расчетов.

Нечленные окончания в произведениях II трети XX века встречаются лишь эпизодически у отдельных писателей¹⁰.

На основе приведенных наблюдений в диссертации делается вывод о том, что в формах названных падежей прилагательных на **-ин** нечленные окончания фактически вытеснились членными и вносят

¹⁰ Так, в романе Э. Казакевича «Сердце друга» отмечено два примера: **Аничкина дома, Аничкина несчастья**; в остальных произведениях отмечаются примеры только с членными окончаниями. Нечленные окончания последовательно сохраняются лишь в прозе Л. М. Леонова (романы «Вор» и «Русский лес»). Такое употребление можно рассматривать как индивидуально-авторское.

ся рекомендация о необходимости «узаконить» нечленные окончания в нормативной грамматике¹¹.

Во втором разделе этой главы исследуется вопрос о частотности употребления отдельных падежных форм притяжательных прилагательных; здесь подтверждается факт неравномерной их употребительности и выясняются причины отмеченного явления.

Результаты подсчетов приводятся в соответствующих таблицах:

Результаты подсчетов показали, что притяжательные прилагательные употребляются чаще в формах единственного числа и реже – в формах множественного числа, кроме того они показали, что наиболее употребительными у них являются формы именительного, родительного и винительного падежей, а наименее употребительными – формы дательного, творительного и предложного падежей.

В диссертации отмечается, что данные наших подсчетов расхо-

Таблица № 1. Данные об употребительности падежных форм прилагательных на -ин и -ов (в %%)

	И	Р	Д	В	Т	П	Всего (в %%)
Прилагательные на – ИН (3660 примеров)	39,3	23,8	5,3	1,09	5,3	7,3	100
Прилагательные на – ОВ (1880 примеров)	47,8	20,7	4,9	1,66	6,2	4,8	100
Средний %	43,55	22,25	5,10	1,870	5,25	6,05	100

¹¹ В большинстве современных нормативных и учебных пособий членные окончания включаются в состав парадигмы прилагательных на -ин лишь на правах вариантов; исключение составляют пособия А. В. Исаченко и Н. М. Шанского, в которых формы на -ого, -его описываются как основные, а формы на -а, -у-, как вариантные (см.: А. В. Исаченко. Грамматический строй русского языка. Морфология, I. Братислава, 1954; Галкина-Федорук Е. М., Горшкова К. В., Шанский Н. М. Современный русский язык. Морфология, Учпедгиз, 1957).

дятся с данными, приводимыми В. В. Виноградовым¹².

Сопоставление данных об употребительности падежных форм притяжательных на -ин, -ов с данными об употребительности падежных форм прилагательных на -/- и -с/с- показали, что и между названными прилагательными нет существенных различий, см. таблицу:

¹² См.: В. В. Виноградов. Русский язык, стр. 195.

Таблица № 2. Данные об употребительности прилагательных на *-ин* и *-ов* в формах единственного и множественного числа (в %%)

	Единственное число		Множественное число	Всего (в %%)
	Мужск. – ср. род	Женский род		
Прилагательные на – ИН	45,8 42,4	36,2 38,5	18,0 19,1	100
Прилагательные на – ОВ	44,1	35,35	18,55	100
Средний %				100

Таблица № 3. Сопоставительные данные об употребительности отдельных падежных форм прилагательных на *-ск*, *-/-* и *-ин*, *-ов* (в %%)

	И	Р	Д	В	Т	П	Всего (%)
Прилагательные на – СК –	36,2	22,1	5,30	22,0	7,60	6,80	100
Прилагательные на <i>-/-</i>	42,7	18,8	3,30	18,7	10,70	5,80	100
Прилагательные на – ИН –, – ОВ- (усредненные данные)	43,49	22,25	5,10	17,80	5,25	6,65	100

В связи с этим наблюдением было высказано предположение о том, что неравномерная употребительность отдельных падежных форм – явление общее для разных групп имен прилагательных, что оно не соотносится со степенью продуктивности словообразовательных типов и регулируется факторами иного порядка – употребительностью отдельных падежных форм имен существительных, в сочетании с которыми находятся

прилагательные. Это предположение было полностью подтверждено результатами сопоставительного анализа употребительности падежных форм притяжательных прилагательных и имен существительных, извлеченных из словосочетаний с родительным беспредложным (**дом отца, шляпа отца, вещи отца** и под.).

Заметные расхождения, как показали подсчеты, прослеживаются лишь в формах родительно-

го падежа: у притяжательных они составляют 22,25%, а у существительных – 10,30%. Эти расхождения, очевидно, объяснимы причинами стилистического порядка: тенденцией избежать скопления родительных падежей, поскольку оно может привести к омонимии, ср.: **брата Петра** (брат Петр или брат Петра?), **сестры Анны** (сестра Анна или сестра Анны?), но: **Петрова брата, Аннинной сестры**.

Кроме того, в диссертации отмечаются, что притяжательные на *-ин, -ов* заметно отличаются от прилагательных на *-/-* по своей употребительности в формах творительного падежа: 5,25% у притяжательных и **11,70%** у прилагательных на *-/-*. Это расхождение, очевидно, можно объяснить различиями в семантике тех и других прилагательных: притяжательные на *-ин, -ов* в силу своих семантических особенностей почти **не** принимают участия в оформлении такой синтаксической конструкции, как **несогласованные определения с предлогом с**¹³, и потому в творительном падеже употребляются реже, чем прилагательные на *-/-*, широко используемые в этой конструкции, например: «Мальчик с **птичьей** рожицей (Л. Толстой), шляпа с **павлиньими** перьями

(Чехов), тигр с **кошачьими** ушами (Бунин)».

III

В третьей главе изучается сочетаемость и семантика притяжательных прилагательных.

В первом разделе исследуются виды отношений, выражаемые притяжательными прилагательными в словосочетаниях с различными по своей семантике именами существительными.

Анализ материала показал, что притяжательные прилагательные могут сочетаться с именами существительными различной семантики: с именами существительными, обозначающими конкретные предметы: предметы владения, лица, части организма, и с именами существительными, обозначающими пространственные понятия, отвлеченные признаки, действия, состояния, например: **мамина шляпа, мамин дом, мамина рука, мамин брат, мамина подруга, мамин начальник, мамина больница, мамина улыбка, мамин приезд** и т. д.

Сочетаемость притяжательных прилагательных с существительными, которые обозначают предметы «владения», «собственности», и с существительными, которые не обозначают предметов «владения», свидетельствует о том, что семантический объем притяжательных прилагательных в современном русском языке **не ограничен передачей отношений**

¹³ В Академической грамматике указывается, что такие определения «обозначают признак определяемого предмета по наличию у предмета какой-либо внешней или внутренней характерной черты, качества, свойства и т. п. (т. II, ч. 1, стр. 546).

собственно принадлежности, что наряду с этим видом отношений они могут выражать и другие, ср.:

Мамин костюм – костюм, принадлежащий маме (отношение «собственности к собственнику», по терминологии Л. В. Щербы, или значение принадлежности);

Мамина улыбка – улыбка, свойственная маме, характерная для нее (отношение признака к его носителю);

Мамин врач – врач, лечащий маму (отношение деятеля к объекту деятельности);

Мамина больница – больница, в которой работает мама (отношение места деятельности к деятелю);

Мамин приезд – приезд, осуществленный мамой (отношение действия к субъекту действия).

Это наблюдение позволило сделать вывод о том, что в современном русском языке, как и в языке предшествующих периодов, например, в языке начала XIX века¹⁴ значение притяжательного прилагательного, взятого вне контекста словосочетания, является достаточно широким и недифференцированным, что это общее недифференцированное значение конкретизируется в сло-

восочетаниях с именами существительными.

Для последовательного и полного описания видов отношений, выражаемых притяжательными прилагательными, мы выделили пять семантических групп имен существительных, в словосочетаниях с которыми вступают притяжательные прилагательные современного русского языка:

1) группу сочетаний с конкретно-предметными именами существительными «вещной» семантики: **Танина шляпа, мамин портфель, дедовы вещи**; сюда же включены сочетания с существительными, обозначающими домашних животных: **соседкины гуси, Яшкин мерин**;

2) группу сочетаний с существительными, обозначающими предметы, связанные с понятием места («вместилища») и пространственные понятия, т. е. такие «предметы», которые не являются объектом личной или частной собственности (в соответствии с принятыми юридическими нормами): **мамина больница, отцов колхоз, Петина деревня, Дашино море**;

3) группу сочетаний с существительными – названиями лиц: **Мишин брат, дедушкин знакомый, генеральшин сосед, отцов командир**;

4) группу сочетаний с существительными, обозначающими часть организма: **мамина рука, Мишины глаза, отцов нос**;

¹⁴ См. автореферат докторской диссертации Е. А. Земской, стр. 6–7. Более подробно см. об этом в других работах автора: в «Очерках по исторической грамматике русского литературного языка XIX века» в статье «Об основных процессах словообразования в русском литературном языке XIX века».

5) группу сочетаний с отвлеченными существительными, обозначающими различные признаки, состояния, действия: **мамина ласка, Катина доброта, дядин приезд** и т. д.

В диссертации прослеживается, как семантикой имени существительного, организующего словосочетание, обуславливается проявление характерного для данного случая значения или нескольких значений. Эти значения определяются как основные для данной группы.

Значения, зависящие от более широкого контекста, но специфичные для той или другой группы словосочетаний, определяются как вторичные.

При описании каждой группы сочетаний, помимо указаний на виды отношений, которые выражаются в них, приводятся данные о степени употребительности каждой группы сочетаний (на материале 5500 сочетаний), прослеживается степень участия в сочетаниях образований на *-ин* и образований на *-ов*, а в рамках названных словообразовательных типов прослеживается участие производных от различных семантических групп производящих основ.

Подсчеты употребительности словосочетаний различных групп показали их неодинаковую частотность: наиболее частотными являются сочетания I, III и V групп, менее частотными являются словосочетания IV группы и наименее

частотными – сочетания II группы. Поскольку в каждой из названных групп сочетаний участвуют производные всех семантико-словообразовательных групп, можно сделать вывод о том, что частотность сочетаний регулируется в основном потребностями коммуникации.

Но анализ материала позволил сделать вывод о том, что в современном русском языке прослеживается известная зависимость между степенью продуктивности притяжательных прилагательных и их сочетательными возможностями: чем более продуктивно образование, тем шире его сочетательные возможности и, наоборот, чем менее продуктивно образование, тем уже его сочетаемость.

Так, например, образования на *-ин* от уменьшительных личных собственных имен употребляются относительно равномерно во всех группах словосочетаний, а образования на *-ов* от нарицательных имен употребляются преимущественно в I и II группах сочетаний, очень редко употребляются в сочетаниях IV группы и почти не употребляются в сочетаниях V группы; образования от имен известных лиц употребляются преимущественно в I и V группе, образования от названий животных – в III и IV группах и т. д.

В работах Е. А. Земской отмечается, что в 40-е, 50-е годы XIX в. резко сокращается сочетаемость притяжательных прилагательных,

и они начинают употребляться преимущественно для выражения:

1) имущественных отношений, 2) родственных отношений и 3) неотчуждаемой принадлежности¹⁵. Наше исследование подтверждает этот вывод, но показывает, что он справедлив в основном по отношению к притяжательным непродуктивных словообразовательных групп.

Во втором разделе данной главы проводится сопоставительный анализ семантики притяжательных прилагательных с семантикой соотносительных грамматических средств: 1) словосочетаний с существительными в родительном беспредложном падеже и 2) других отсубстантивных прилагательных.

Анализ материала подтвердил известное положение о том, что притяжательные прилагательные в своем значении опираются на прямое предметное значение производящих существительных, что в их семантике не содержится существенных отличий от семантики производящих основ, что словосочетания с притяжательными прилагательными синонимичны словосочетаниям с родительным беспредложным падежом и обычно могут ими заменяться, ср.: **отцов дом – дом отца, мамина кофта – кофта мамы, отцова**

деревня – деревня отца, мамина больница – больница мамы, отцов товарищ – товарищ отца, мамина подруга – подруга мамы, отцовы глаза – глаза отца, мамины руки – руки мамы, отцов приезд – приезд отца, мамин приказ – приказ мамы и т. д.

Вместе с тем, в диссертации отмечается, что при наличии семантического тождества притяжательных прилагательных и родительного присубстантивного падежа имеются определенные лексико-синтаксические условия, при которых притяжательные прилагательные не могут быть заменены существительными в родительном падеже:

1) в тех случаях, когда (прилагательные относятся не к слову, а к словосочетанию, например: девочки **бабушкиного соседа учителя Циммера** (К. Паустовский, Повесть о жизни, III, 38); **дедов образ богородицы** (В. Шишков, Угрюм-река, 345);

2) в тех случаях, когда стержневым словом сочетания является название лица или одушевленного существа, зависимым словом – производное от имени существительного того же грамматического рода, что и стержневое, и все словосочетание употреблено в форме родительного падежа единственного числа, например: **Анниной свекрови – свекрови Анны** (ср.: **свекровь Анна**), **Петрова брата – брата Петра** (ср.: **брат Петр**), **садовни-**

¹⁵ См. «Очерки по историч. грамматике русского литературного языка XIX в. Изменения в словообразовании и формах...», стр. 290.

кова молодца – молодца садовника (ср.: молодец садовник);

3) когда стержневым словом сочетания является имя собственное, а зависимым – производное от имени собственного: **Мишин Петя, Танин Коля** и под.

Эти наблюдения свидетельствуют о том, что в современном русском языке существуют такие условия, при которых могут быть употреблены **только** притяжательные прилагательные. Очевидно, что наличие таких условий является одним из факторов, удерживающих притяжательные прилагательные в современном русском языке.

Далее, в диссертации подчеркивается, что семантический диапазон притяжательных прилагательных потенциально **шире семантического диапазона сочетаний с родительным беспредложным**: они могут употребляться в значениях, соотносительных со значениями предложно-падежных сочетаний и сочетаний с существительными в других косвенных падежах¹⁶.

В диссертации отмечается, что семантическая соотносительность притяжательных прилагательных

с присубстантивными косвенными падежами еще не является основанием как для противопоставления притяжательных прилагательных относительным прилагательным, так и для исключения их из класса имен прилагательных, поскольку относительные, в частности отсубстантивные прилагательные также обозначают «предметно-конкретное отношение, они являются синонимическими заместителями предметных определений, выраженных формами косвенных падежей имен существительных...»¹⁷.

В диссертации прослеживаются и определенные семантические отличия притяжательных прилагательных от других отсубстантивных прилагательных (на *-/-* и *-ск*); здесь отмечается, что притяжательные прилагательные не указывают на отношение к нескольким лицам или лицу вообще¹⁸, что они

¹⁶ См. некоторые примеры:

- 1) Об Эльзиной визе надо говорить только в Москве (Маяк. Письмо Л. Ю. Брик), (ср.: о визе для Эльзы);
- 2) Как-никак, женихово подаренье, мужнина память (Бажов, Малах. шка-тулка, 140). (ср.: память о муже);
- 3) ...на царевой работе никто еще больше трех лет не вытягивал (А. Толстой, День Петра, III, 90). (Ср.: работе на царя).

¹⁷ В. В. Виноградов. «Словообразование имен прилагательных» (В кн. «Современный русский язык. Морфология, МГУ, 1952, стр. 176).

¹⁸ Примеры немногочисленных отклонений от этой закономерности приводятся в диссертации и соответствующим образом оговариваются. В частности отмечается, что такое расширение значения в ряде случаев наблюдается у производных от тех существительных, от которых членные прилагательные не образуются, см.: «Эх, – добавил одутловатый – Мчимся мы прямо к жениным и материнским слезам (Паустовский. Повесть о жизни, III, 349); ...там Татьяна жила с девяти лет по невестин возраст (Горький, Женщина, XI, 143).

не указывают на отношение к **материалу, месту** и т. д.

На основе приведенных наблюдений делается общий вывод о том, что на уровне первого яруса значений производных прилагательных – значения конкретно-предметного отношения – **семантический диапазон притяжательных прилагательных уже семантического диапазона относительных прилагательных** и «притяжательных» на -/-, вследствие чего эти прилагательные должны быть **противопоставлены**.

В диссертации прослеживается соотношение притяжательных и других производных прилагательных на уровне второго яруса значений – значения качественного определения – и устанавливается, что притяжательные прилагательные могут употребляться с оттенками своеобразных качественных значений, которые мы назвали **индивидуально-качественными**; эти оттенки возникают у них на основе, общей с относительными прилагательными: на основе **оценки и сравнения**, например:

Платок хорошенький, вышитый, **мамин**. (А. Бруштейн). Дорога уходит в даль, I, 1962; У него **отцовы брови**. **И отцов** упрямый рот... (В. Конюшев. 12 палочек на зеленой траве, Новый мир, VI, 1966, 11).

В диссертации указывается, что притяжательные, употребленные с оттенками качественных значе-

ний, легко вступают в сочетание со словами, называющими меру и степень, например: у него **совсем мамины глаза**, у него дочь в **самой невестинной поре**, комната показалась ему **такой Катиной** и т. д.

В диссертации подчеркивается, что при общности путей развития качественных значений у притяжательных и относительных прилагательных, между ними прослеживаются различия в **условиях** развития этих значений: оттенки качественных значений у притяжательных прилагательных развиваются лишь в **контексте**, при этом минимальным контекстом является **контекст предложения**¹⁹; кроме того, в диссертации отмечается, что с оттенками качественно-оценочного значения притяжательные прилагательные употребляются исключительно в составе предиката; отмечается также и ряд других особенностей.

В диссертации отмечается, что притяжательные прилагательные могут употребляться и с оттенками обобщенно-качественного значения, создающегося на основе качественного значения производящих основ и широкого контекста. С таким значением употребляются преимущественно образования от собственных имен лиц, известных типически-

¹⁹ У других отсубстантивных прилагательных качественные значения легко развиваются в контексте словосочетания (листья улыбка, человеческое отношение, братское заступничество и т. д.).

ми свойствами (Геркулес, Христос, Аввакум и др.), от названий лиц по возрастному признаку (бабушка, дедушка, девочка), от названий одушевленных существ (кошка, бабочка) и нек. др.²⁰.

Наблюдения показали, что в обобщенно-качественном значении притяжательные употребляются редко (отмечено 45 стримеров, т. е. менее одного %), значительно чаще они употребляются в индивидуально-качественном значении.

Таким образом, притяжательные прилагательные современного русского языка употребляются не только для выражения предметно-конкретных отношений, но также и для выражения хотя и своеобраз-

ных, но качественных значений, подтверждающих «прилагательность» притяжательных прилагательных.

В «Заключении» подводятся итоги проведенного исследования, подчеркивается «прилагательность» притяжательных прилагательных и обосновывается вывод о необходимости выделения их в особый семантико-грамматический разряд на основе структурных, семантических и стилистических особенностей.

Основное содержание диссертации отражено в следующих статьях:

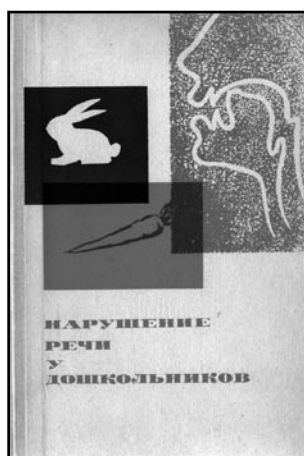
1. Притяжательные прилагательные в современном русском языке (Ж. «Русский язык в школе», 1958, № 1).

2. Система значений притяжательных прилагательных с суффиксами *-ов*, *-ин* в современном русском языке («Ученые записки» кафедры русского языка МГПИ им. В. И. Ленина (выпуск 12), 1965.

3. Имена прилагательные и их изучение в V классе (Ж-«Русский язык в школе», 1961, № 1).

²⁰ См. некоторые примеры:

С неподвижным лицом смотрела на него массивная по виду – **геркулесовой силы** желтоглазая Глафира (М. Казаков); Жить в старинных особняках, с **пробабушкиной мебелью** мило, но неудобно. (А. Толстой). Пошла вон, Анка! Конец твоей **кошкиной жизни!** Иди к чертям! (Горький); Но тут раздался **такой адов концерт**, какого я не только не слышал, а и представить себе не мог бы! (Ф. Шаляпин).



ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ СТАЦИОНАР КАК ТИП УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Гриншпун Б.М.

В системе учреждений по оказанию помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями одно из ведущих мест должны занимать речевые стационары, поскольку они располагают всеми необходимыми условиями для осуществления комплекса лечебно-оздоровительных и педагогических мероприятий, направленных на преодоление недостатков речи.

Одним из таких стационаров и является стационар для дошкольников при Московском городском психоневрологическом диспансере для детей и подростков, открытый в 1961 году.

Стационар комплектуется отборочной медико-педагогической комиссией при диспансере. В стационар поступают дети дошкольного возраста с диагнозами: алалия, дизартрия, ринолалия, заикание; кроме того, дети с тяжелыми формами речевого недоразвития неясной этиологии, требующей своего уточнения в клинических условиях. Таким об-

разом, контингент детей в стационаре не ограничивается детьми с «чистыми» формами речевых нарушений, поэтому там оказываются и дети с отклонениями в умственном и психическом развитии, дети с психопатоподобным поведением и дети с нарушениями слуха. Пребывание детей с «нечистыми» формами речевых нарушений в стенах логопедического учреждения коллектив стационара считает вполне оправданным в силу того, что у таких детей при всем разнообразии нарушений нарушена также и речь. Тщательное изучение позволяет более точно диагностировать нарушение у детей, выявить тенденции их спонтанного развития и развития в процессе специально организованного лечения, обучения и воспитания, а на основе полученных данных прийти к заключению о том, в каком типе учреждений должен в дальнейшем находиться тот или иной ребенок. Кроме того, до последнего времени еще

не разработана методика логопедического воздействия на детей с «нечистыми» формами речевых нарушений. Пребывание таких детей в стационаре дает возможность наметить пути компенсации и проверить их эффективность на практике.

По установившейся в логопедической практике традиции, сложившейся в связи с недостаточным количеством речевых учреждений для дошкольников, логопедической помощью охватываются дети в основном старшего дошкольного возраста. В настоящее время сеть логопедических учреждений значительно расширилась и расширяется, что позволяет включить в систему логопедического воздействия детей младшего дошкольного возраста (3–5 лет). Наблюдения логопедов, в том числе и логопедов нашего стационара, показывают, что чем ранее выявлено речевое нарушение и чем раньше начата работа над его преодолением, тем лучше результаты. Основываясь на этих наблюдениях, коллектив стационара принимает в свое учреждение не только детей старшего дошкольного возраста, но и детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, состав детей, помещаемых в стационар, неоднороден как по картине нарушений, так и по возрасту. Эта неоднородность обуславливает ряд трудностей организационного, лечебного и методического характера, усугу-

бляемых неразработанностью ряда теоретических и методических вопросов, особенно вопроса о логопедической помощи детям младшего дошкольного возраста. С первых дней существования стационара перед коллективом возник ряд вопросов, требующих своего разрешения: а) определить задачи стационара (лечебные, логопедические и педагогические); б) найти наиболее рациональные формы организации работы; в) продумать содержание комплекса в целом, содержание отдельных его звеньев и формы взаимодействия; г) критически подойти к опыту логопедической работы различных учреждений в плане применения его в работе с дошкольниками; е) ознакомиться с последними достижениями дефектологической науки.

Значительную помощь и поддержку коллективу стационара как на первых этапах его организации, так и в течение всей работы оказывали и оказывают научные работники и логопеды-практики: А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, Г. Е. Сухарева, Л. С. Цветкова, В. В. Ковалев, О. В. Правдина, Е. Ф. Рау, А. Г. Ипполитова, Л. В. Мелехова, а также сотрудники диспансера. Консультации и клинические разборы, регулярно проводимые в стационаре, советы опытных педагогов, психологов и клиницистов позволили коллективу стационара рационально построить свою работу и в относительно короткие сроки преодолеть «болезни ро-

ста», в известной мере неизбежные при любом новом начинании. Не все вопросы, стоящие перед стационаром, в настоящее время можно считать решенными, однако основные принципы работы и формы ее организации установились, а их оправданность проверена на практике.

Основным и общим принципом работы стационара является комплексное воздействие. Комплексное воздействие достаточно обосновано теоретически, и естественно, что именно оно было положено в основу работы стационара. Однако до настоящего времени в понимании содержания этого принципа нет должного единства.

В одних случаях под комплексным воздействием подразумевается совокупность медицинских, логопедических и педагогических мероприятий, направленных на преодоление речевой недостаточности. Однако сторонники такого понимания комплексного воздействия расходятся между собой при реализации комплекса: одни считают обязательным участие представителей разных специальностей в преодолении речевого расстройства с четким разграничением функций врачей, логопедов и воспитателей; другие считают возможным совмещение функций представителей разных специальностей в одном лице. На практике это приводит к тому, что врач, помимо своих функций, принимает

на себя функции логопеда, а логопед – функции врача: проводит психотерапию, занимается аутогенной тренировкой и т. д. С нашей точки зрения, такое совмещение функций (а оно, к сожалению, в последнее время наблюдается довольно часто) недопустимо, так как в этом случае специалисты принимают на себя функции, к которым они не подготовлены. В некоторых учреждениях совмещаются в одном лице функции логопеда и воспитателя; такое совмещение, хотя и допустимо, поскольку совмещаются при этом действительно смежные функции, но не оправданно, так как у логопеда и у воспитателя свой круг задач и обязанностей, свой аспект деятельности.

В других случаях под комплексным воздействием понимается не только воздействие на речевой дефект, но и на личность в целом. Такое понимание комплекса не вызывает возражений, поскольку оно опирается на известные положения о диалектическом единстве речи и мышления, о тесном взаимодействии речи со всеми психическими процессами. Однако сторонники такого понимания комплекса по-разному представляют себе пути и средства его реализации: одни отдают явное предпочтение сугубо педагогическим средствам воздействия и в соответствии с этим считают, что логопедическая помощь должна быть сосредоточена исключительно в системе педагогических учреждений; другие счи-

тают необходимым использование и медицинских и педагогических средств воздействия, полагая, что логопедическая помощь при таком подходе может более эффективно осуществляться в системе медицинских учреждений. Преимущества этой точки зрения очевидны.

Мы понимаем комплексное воздействие как систему четко разграниченных, но согласованных между собою средств воздействия разных специалистов (врачей, логопедов и воспитателей) на личность ребенка в целом и в том числе на преодоление его речевой недостаточности. Опираясь на такое понимание комплекса, остановимся как на определении общих задач стационара, так и на конкретном содержании комплекса в целом и его составных частей.

Общими задачами стационара являются: 1) комплексное изучение детей с речевыми нарушениями, позволяющее выявить структуру и природу дефекта, а также наметить пути его компенсации; 2) комплексное воздействие на детей с речевыми нарушениями, включающее в себя лечебно-оздоровительные и педагогические мероприятия, направленные на общее и речевое развитие детей; 3) обобщение опыта работы.

Каждый из принятых в стационар детей подвергается тщательному и всестороннему обследованию специалистов: медицинскому, логопедическому и психолого-педагогическому. В ходе

обследования¹ выясняется характер и объем нарушения, выявляется, какая из функций наиболее запущена у ребенка, устанавливается причина нарушения.

На основе данных обследования, зафиксированных в истории болезни, устанавливается предварительный диагноз, определяется уровень общего и речевого развития, отмечаются психологические особенности ребенка. Результаты обследования обсуждаются врачом, логопедом и воспитателем; в процессе обсуждения совместно решается вопрос о том, в какую из трех воспитательских групп² нужно поместить ребенка и за кем из логопедов его закрепить. Совместно намечается и план коррекционных мероприятий как для каждого ребенка, так и для группы в целом. В течение последующего пребывания ребенка в стационаре врачи, логопеды и воспитатели проводят систематические наблюдения за его развитием; эти наблюдения суммируются, раз в месяц они фиксируются в истории болезни ребенка (в соответствии с принятой схемой) и сопоставляются с данными первичного

¹ Программу и схему медицинского обследования см. в статье Р. А. Беловой-Давид, помещенной в данном сборнике; программу и схему логопедического и психолого-педагогического обследования см. в приложении.

² О воспитательских группах и о принципах их комплектования см. в статье Т. Н. Крюк, помещенной в данном сборнике.

обследования; на основе такого сопоставления делаются выводы о темпах и тенденциях в развитии ребенка, вносятся изменения в первоначальный план коррекционных мероприятий, уточняется диагноз. Перед выпиской ребенка из стационара он вновь обследуется врачом, логопедом и воспитателем, все данные динамических наблюдений суммируются и обобщаются, ставится заключительный диагноз и родителям советуют, в какой тип учреждений должен быть в дальнейшем помещен ребенок. В выписке из истории болезни, заполняемой на каждого ребенка при выходе его из стационара, приводятся подробные данные о проводившемся лечении и его результатах; указывается, в каком плане работал логопед; отмечается, что приобрел ребенок за время пребывания в стационаре. Такие выписки очень нужны, так как способствуют созданию необходимой преемственности в работе между разными учреждениями. В тех случаях, когда необходимость помещения ребенка в специальное учреждение отпадает, даются подробные инструкции родителям.

Лечебные, логопедические и воспитательские мероприятия, проводимые в стационаре, осуществляются в тесном взаимодействии. Врач, проводящий лечение, проверяет его эффективность, присутствуя на логопедических занятиях и наблюдая за детьми

в группах, а также основываясь на информации логопеда и воспитателя о реакции ребенка на тот или иной препарат. Логопед информирует воспитателя о ходе и результатах логопедических занятий, а воспитатель закрепляет эти результаты на своих занятиях. Воспитатель сообщает логопеду о своих наблюдениях, как ребенок включает в общение тот материал, который получен им на логопедических занятиях; информирует логопеда о спонтанно появляющихся в речи ребенка словах, грамматических конструкциях, звуках. Все эти данные учитываются логопедом и используются в работе³.

Ведущей целью проводимого, в стационаре комплекса коррекционных мероприятий является развитие личности ребенка в целом. Эффективность достижения этой цели в значительной мере зависит от двух взаимосвязанных условий: от правильности выявления нарушения и от оправданности выбранного пути воздействия.

Как показывают многочисленные исследования и наблюдения логопедов-практиков, в сложной картине речевого расстройства всегда выделяется основное, ведущее звено, обуславливающее картину речевого нарушения в целом. Без преодоления ведущего нарушения оказывается невозможным как

³ Более подробно о содержании медико-педагогического комплекса см. в статье Р. А. Беловой-Давид, напечатанной в данном сборнике.

общее, так и речевое развитие, поэтому вся система коррекционных мероприятий в стационаре направляется в первую очередь на исправление ведущего звена нарушения.

Воздействие на нарушенное звено может осуществляться различными путями: 'путем непосредственного воздействия на нарушенное звено (так называемый прямой путь) и путем опосредованного воздействия на нарушенное звено (так называемый обходный путь). Оба пути теоретически и практически оправданы, хотя в специальной литературе нередко обходному 'пути отдается явное предпочтение. Это предпочтение в ряде случаев основано на замечено суженном понимании прямого пути, сводящемся к ограничению его рекомендаций, и неоправданно расширенном понимании обходного пути. Нам кажется, что оба пути должны использоваться в работе, более того, следует эти пути применять в сочетании.

В ряде случаев использование обходного пути оказывается совершенно неоправданным. Приведем один показательный пример. В логопедических работах обычно обращается внимание на то, что у моторных алаликов (как и у моторных афазиков) прослеживаются затруднения в употреблении глагольной лексики при относительной сохранности именной. В «методических пособиях для работы с алаликами нередко содержатся рекомендации, согласно которым предлагается на-

чинать работу над развитием речи с именной лексики и только после накопления именного словаря переходить к словам-действиям. Эта рекомендация полностью основана на рецептах обходного пути: организации более нарушенного звена на основе развития менее нарушенных звеньев. Однако наблюдения показывают, что если пойти по указанному пути, то речь алалика почти не разовьется. Он может накопить значительное количество слов-названий, но не сможет построить ни одной фразы. И это понятно, так как приводимая рекомендация содержит неправильную посылку. Вместо поисков обходных путей, опирающихся на сохраненные системы, связанные с глагольной лексикой, например на интонационно-мелодический рисунок, она направлена на отработку систем, не связанных с глагольной лексикой.

Нам представляется, что понятие обходного пути не исключает, а подразумевает направленность на ослабленное звено, что обходный путь направлен на способ развития функции, а не на подмену функции. Применительно к речевой патологии обходный путь может быть адресован не к структурным компонентам речи, а к анализаторам. Так, при нарушении рече-слухового анализатора осуществляется речевое развитие на основе сохраненных анализаторов (зрительного, двигательного); но, используя обходные пути форми-

рования языковой системы, всегда нужно иметь в виду, что они направлены на воспитание той же самой функции, хотя и на другой основе.

Таким образом, в работе стационара используется как прямой, так и обходный путь, а выбор пути обусловливается характером нарушения.

Рассмотрим логопедическое звено комплексного воздействия.

При всей неоднородности состава детей, поступающих в стационар, общими для всей логопедической работы являются три задачи: а) развитие коммуникативной функции речи, б) общее речевое развитие и в) развитие звуковой стороны речи. Кроме этих задач, имеются и более частные задачи, обусловленные спецификой того или иного нарушения. В одних случаях эти задачи достаточно четко определены и не требуют особого разъяснения, как, например, задачи работы с заикающимися, дизартриками, ринолаликами. В других случаях они требуют специального разъяснения, например задачи работы с алаликами и другими неговорящими детьми.

Четырехмесячное пребывание детей в стационаре – срок очень короткий для логопедической работы с неговорящими детьми, поэтому надеяться на то, что ребенок к концу пребывания в стационаре начнет пользоваться речью как средством общения, не приходится. Общей задачей работы с таки-

ми детьми является определение их возможностей овладения речью и создание пусковых механизмов, своеобразных толчков к спонтанному речевому развитию.

В зависимости от уровня и характера недоразвития неговорящих детей эта общая задача модифицируется.

Так, при работе с совсем не говорящими детьми основное внимание уделяется развитию потребности к общению, воспитанию произвольного внимания и преодолению речевого негативизма. Наряду с работой по развитию экспрессивной речи проводится работа над развитием импрессивной речи (понимание речевых инструкций, развитие словаря, формирование словесных обобщений, развитие звукового анализа). При работе с детьми, «продвинутыми» в речевом отношении, основное внимание уделяется развитию элементарной фразы (на базе тех слов, которыми владеют дети), обогащению словаря, формированию слоговой структуры слов и их звуковому оформлению. При работе с детьми, пользующимися хотя и аграмматичной, но фразовой речью, основное внимание уделяется развитию фразы из 3–4 слов, формированию грамматического строя, обогащению словаря с обязательным включением отработанных слов и форм в активную речь, развитию слоговой структуры слов и произношению.

Так же как и при работе с совсем не говорящими детьми, с детьми, «продвинутыми» в речевом отношении, ведется работа над развитием импрессивной речи: отрабатываются значения слов; формируются грамматические категории и формы, в первую очередь те, которые по данным обследования наиболее нарушены у ребенка; проводится также работа по развитию фонематического слуха и навыков звукового анализа с использованием элементов грамоты.

В процессе логопедической работы проводятся постоянные наблюдения над темпами овладения языковой системой в импрессивной и экспрессивной речи. Полученные данные сопоставляются с данными о темпах общего развития ребенка, а на основе указанного сопоставления решается вопрос о характере речевого нарушения и его связи с интеллектуальными нарушениями.

В основу логопедической работы стационара положен ряд общих принципов, заимствованных из логопедической практики и обоснованных в специальной литературе: 1) принцип опоры на развитие речи в онтогенезе, 2) принцип формирования и развития языковой системы на основе коммуникативной функции речи, 3) принцип дифференцированного подхода к воспитанию речи, 4) принцип опоры на сохранные анализаторы.

Принцип опоры на развитие речи в онтогенезе имеет двоякую обращенность: он учитывает как

последовательность формирования речевых функций в норме и видов речи в норме (номинативной, коммуникативной, ситуативной, контекстной, внешней, внутренней), так и последовательность формирования структурных уровней речи в онтогенезе (фонетического, грамматического, лексического).

При описании развития речи в норме исследователи обычно обращают внимание на то, что речевая система развивается постепенно и неравномерно. Несколько схематизируя процесс развития речи, авторы условно разбивают его на несколько взаимосвязанных периодов, плавно переходящих из одного в другой. В некоторых работах эти периоды соотносятся со сроками развития ребенка и датируются.

Первый период. Этот период часто носит название подготовительного. Он охватывает первый год жизни ребенка и распадается на два этапа: этап гуления и этап лепета. От 3 до 6 месяцев ребенок гулит, т. е. издает различные звучания с мягкой голосоподачей. Звучки, издаваемые на этом этапе, не являются речевыми звуками, да и само гуление не связано с речью: оно наблюдается у всех детей, в том числе и у глухих от рождения. В период от 6 месяцев до года у ребенка появляется лепет. В отличие от гуления лепет появляется только у слышащих детей. В лепете, помимо голоса, принимают участие артикуляторные органы ребенка, и он представляет собой чередование

смыкательных и размыкательных движений органов артикуляции. Появление лепета свидетельствует о том, что у ребенка сформировался психофизиологический механизм слоогообразования, автономный по отношению ко всем другим механизмам речи (Н. И. Жинкин). Однако лепет еще не является речью, так как лепетными звуко-сочетаниями ничто не обозначается. Роль лепета исчерпывается подготовкой артикуляционного аппарата к необходимым в дальнейшем речевым движениям.

Второй период. В конце первого – начале второго года жизни ребенка появляется речь: лепетные звуко-сочетания (слоги) приобретают свойство предметной соотнесенности. Тот или иной звуковой комплекс закрепляется для обозначения предмета окружающей действительности, слог приобретает функциональную нагрузку и выступает в качестве наименования, т. е. слова. Появление слов свидетельствует о развитии у ребенка номинативной (назывной) функции речи. Количество слов в конце первого – в начале второго года жизни ребенка весьма ограничено и не превышает 8–12. Количество звуков речи, произносимых ребенком, также ограничено: он произносит несколько гласных и согласных, преимущественно губных и переднеязычных смычных. С заметным опережением в этот период идет развитие понимания речи: ребенок узнает по предъявляемым

названиям игрушки и предметы из знакомой ему действительности, воспринимает побудительную интонацию и адекватно реагирует на нее. В этот период ребенок воспринимает эмоциональную окраску голоса окружающих, но реагирует пока еще только на интонационно-мелодические средства речи, звуки речи для него не являются различителями смысла.

Третий период. В период от полутора до двух лет у ребенка начинает формироваться коммуникативная функция речи: ребенок вступает в общение со взрослыми. Сначала это общение ограничивается названиями предметов с интонацией требований «или указания, а также глаголами в побудительной форме, воспринятыми из речи взрослых (дай, сядь, иди и т. д.). К концу этого периода ребенок активно пользуется описательным жестом, восполняющим недостаток глагольных слов. В этот период у ребенка заметно растет словарь, достигая 200 слов. Структурно эти слова характеризуются тем, что они могут объединяться в двух- и трех-словые цепочки. В этот период появляются новые звуки: губно-зубные, переднеязычные фрикативные соноры (*л'*, *н*), заднеязычные. В этот период формируются преимущественно звуки нижней артикуляции и все переднеязычные произносятся смягченно.

Заметно развивается в этот период понимание речи: от понимания отдельных слов и побу-

дительных инструкций ребенок переходит к пониманию смысла простейших фраз, выполняет двухступенчатые инструкции. В этот период речь уже частично регулирует поведение ребенка. Он адекватно реагирует на слова: «можно», «нельзя». Следует отметить, что в этот период ребенок воспринимает не только побудительную, но и вопросительную интонацию, отвечает на нее на первых порах жестами, а в дальнейшем словесно с утвердительной или отрицательной интонацией.

Четвертый период. В период от 2 до 3 лет у ребенка резко увеличивается словарный запас, достигая до 1000 и более слов, слоговая структура становится стабильной, но в словах еще наблюдаются перестановки звуков, появляются новые группы звуков, (твердых, звонких согласных). Характерным для этого периода является наличие устойчивых звуковых замен, так называемых субститутов. При этом звуки более сложные в артикуляционном отношении, еще не усвоенные ребенком, заменяются более простыми, родственными им по артикуляции или (реже) смежными по способу образования. К концу этого периода ребенок обычно усваивает все звуки, за исключением шипящих, *ц*, *р* и *л* твердого.

Качественное отличие этого периода от предыдущего заключается в появлении у ребенка грамматических средств. К концу пери-

ода ребенок свободно пользуется распространенной многословной фразой, состоящей не только из простых, но и сложных предложений. Вся грамматическая система к концу этого периода фактически усвоена ребенком. Неусвоенными остаются лишь различия в типах склонения и спряжения, многочисленные исключения из правил и некоторые конструкции, недоступные ребенку в силу несформированности логического мышления, например, условные конструкции, конструкции, выражающие причинно-следственные отношения и др.

В четвертый период активно развивается конструктивная речевая деятельность ребенка. Он легко строит по аналогии слова и грамматически оформленные фразы.

Заметно развивается и коммуникативная функция речи. Ребенок часто обращается к окружающим с многочисленными вопросами, свидетельствующими о развитии познавательной деятельности, и речь оказывается одним из средств познания окружающей действительности. Активно развивается и самокоммуникация. Ребенок сопровождает свою деятельность речью, он оречевляет поступки, т. е. у него развивается так называемая эгоцентрическая речь – одна из предпосылок внутренней речи. Но в данный период она является только ситуативной.

Качественно отличается от предыдущего этапа и понимание

речи. Ребенок легко понимает смысл фразы и даже смысл более обширного текста (стихотворения, сказки). В этот период активно развивается фонематический слух, т. е. способность различать смысл слов на основе тембровых различий звуков, составляющих слова. В этот период упрочивается регулирующая функция речи.

Пятый период. В период от 3 до 5 лет заметно возрастает словарь ребенка, доходя до 4000–5000 слов. Эти слова легко включаются им во фразовую речь. Ребенок свободно строит сложные грамматические конструкции, а к концу периода – и связный текст из нескольких предложений, т. е. появляются элементы контекстной речи. В этот период заканчивается формирование фонетической системы.

Речь на пятом периоде становится полноценным средством общения, эгоцентрическая речь свертывается, обеззвучивается и переходит во внутреннюю речь, на основе которой активно развивается мышление.

От ситуативной речи ребенок начинает переходить к простейшим формам контекстной речи. Он может передать цепь событий, установить последовательность между событиями и элементарно спланировать собственную деятельность при помощи речи. В этот период заканчивается формирование фонематического слуха, и ребенок легко различает смысл слов с оппозиционными фонемами.

Существенным приобретением пятого периода является переход от мышления на языке к мышлению о языке. Ребенок начинает интересоваться смыслом слов, у него появляется чувство языковой нормы, он замечает речевые ошибки у сверстников и поправляет их. У ребенка в этот период появляется интерес к письменной речи: он просит взрослых прочитать то или другое слово, назвать букву, сам начинает узнавать буквы и соотносить их со звуками. Все это создает предпосылки для успешного овладения письменной речью в школе и для дальнейшего развития отвлеченного мышления.

Подводя итоги краткого разбора развития речи в норме, мы хотим обратить внимание на ряд закономерностей, учитывая которые и следует строить логопедическую работу.

1. Определенная последовательность развития функций речи и вид ее – от номинативной к коммуникативной, от внешней к внутренней, от ситуативной к контекстной. Эта последовательность, указывая на все большее усложнение речевой функции в процессе развития ребенка, позволяет установить четкую зависимость развития всех видов речи от развития коммуникативной функции.

2. Неравномерность развития структурных компонентов речи, обнаруживающая зависимость от развития коммуникативной функции речи, т. е. наиболее интенсивно

развиваются словарь и грамматика, значительно запаздывает формирование фонетической системы.

3. Опережающее развитие импрессивной речи.

4. Опережающее развитие смысловой стороны речи и последующее развитие формальной стороны.

Опираясь на данные о развитии речи в онтогенезе, учитывая закономерности развития системы в норме, логопед может строить программу речевого воспитания, близкую к спонтанному развитию системы.

Однако принцип опоры на онтогенез не означает, что логопед должен копировать в своей работе ход речевого развития в норме. Полное копирование онтогенеза бессмысленно по ряду причин. В норме речь развивается несколько лет, а в стационаре ребенок находится несколько месяцев, следовательно, копируя онтогенез, логопед должен включить в программу воспитания тот материал, которым овладевает ребенок в норме за четыре месяца. С этим можно было бы согласиться, если бы уровень недоразвития речи логопата соотносился хотя бы с одним уровнем развития речи в норме, но речь логопата – это не просто задержка речи по времени нормального ребенка, а особое состояние, не соотносимое по своей картине ни с одним из этапов нормы. Например, неговорящий моторный алалик по уровню восприятия речи и по потребностям к общению всегда

выше нормального неговорящего ребенка, т. е. ребенка первого периода речевого развития. Поэтому копировать в работе с алаликом начальные этапы онтогенеза нет необходимости: здесь нужна особая программа.

Реализация принципа опоры на онтогенез предполагает сохранение в логопедической работе общей схемы развития речи в норме.

Учитывая, что в норме развитию экспрессивной речи предшествует развитие импрессивной речи, логопед ставит своей обязательной задачей вводить в экспрессивную речь только то, что предварительно, введено в импрессивную речь. Развитие импрессивной речи, таким образом, является одной из важных задач логопедической работы. Эта задача, как показывают наблюдения, актуальна при самых различных формах речевого недоразвития.

Учитывая, что в норме сначала формируется смысловая сторона экспрессивной речи, а вслед за ней формальная, логопед в первую очередь отрабатывает именно смысловую сторону и лишь во вторую очередь – слоговую структуру слов, грамматические формы, звуковое наполнение и считает допустимым на определенных этапах работы языковые неправильности.

Логопеду очень важно учитывать сроки появления тех или других функций, форм и категорий в норме, чтобы в работе с младшими дошкольниками не забегать вперед.

С принципом опоры на онтогенез тесно связан и вытекает из него принцип опоры на коммуникативную функцию речи. Можно указать на то, что этот принцип полностью оправдал себя в сурдопедагогике, где он назван принципом речевого общения (С. А. Зыков). В соответствии с этим принципом целью всей логопедической работы при различных видах речевых нарушений становится речевое общение, отрабатываемый на логопедических занятиях материал в обязательном порядке включается во фразу и отрабатывается в диалогах. Этот принцип позволяет активизировать речевые проявления ребенка и закрепить их в его речевом опыте.

Принцип дифференцированного подхода к преодолению речевых нарушений достаточно подробно обоснован в логопедической литературе, он тесно связан с общим принципом воздействия на ведущее звено нарушения. Этот принцип предполагает обязательный учет возрастных особенностей ребенка, уровня его общего и речевого развития, внимания, работоспособности и т. д. Учет всех этих особенностей позволяет логопеду осуществлять индивидуальный подход к ребенку во время групповых занятий и использовать те приемы, которые в данном случае являются наиболее подходящими.

Принцип опоры на сохранные анализаторы достаточно подробно разработан в трудах В. К. Орфин-

ской. Опыт работы показал, что он полностью применим в логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

В заключение следует заметить, что при реализации указанных принципов логопеды в своей работе опираются на общедидактические принципы, предусматривающие последовательность от легкого к трудному, от простого к сложному, от знакомого к незнакомому.

За время работы стационара выработались и некоторые формы организации логопедической работы.

Основной формой организации логопедической работы в стационаре является работа с группой логопатов. Группы комплектуются с однородным речевым нарушением, по возрасту и уровню общего развития детей. Наполняемость групп – 2–3 человека. Как показал опыт работы, занятия с группой большей наполняемости менее эффективны. Работа с группой позволяет формировать речевое общение детей с логопедом и общение между детьми, внести в работу элемент соревнования, повысить заинтересованность детей в результатах работы.

Кроме того, групповые занятия позволяют вести логопедическую работу в форме живой, эмоциональной игры.

Продолжительность занятий с группой варьируется в зависимости от характера речевого нарушения и задания от 40 до 60 ми-

нут. Занятия строятся с учетом индивидуальных особенностей детей и проводятся в форме не утомительной для них: широко используется форма игры, переключение с одного вида деятельности на другой.

Все групповые занятия заранее планируются логопедом: подбирается речевой материал, общий для всей группы, и материал для каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. К каждому занятию логопед готовит дидактический материал: предметы, картинки, игрушки. Особое внимание на занятиях уделяется развитию фразовой речи.

Помимо групповых занятий, в стационаре проводятся и индивидуальные занятия. Они проводятся с детьми, которые в силу своих личностных особенностей не могут быть объединены в группу (дети с психопатоподобным поведением, со сниженной психической активностью, с нарушенным слухом и т. д.). Индивидуальные занятия проводятся с детьми, неясными в диагностическом отно-

шении, с целью уточнения характера их патологии.

В начальные периоды работы стационара логопедические занятия проводились по скользящему графику: с утра или после дневного сна детей. Однако опыт показал, что работоспособность детей после дневного сна значительно ниже, чем работоспособность утром: дети чаще отвлекались, утомлялись, в связи с чем много времени приходилось тратить на их организацию, поэтому было принято, решение перейти на односменные утренние занятия. Эти занятия хотя и создают ряд организационных затруднений, но они себя оправдывают.

В данной статье в самом общем виде охарактеризованы организационно-методические принципы и задачи стационара. Некоторые вопросы, лишь бегло освещенные здесь, будут развиты в последующих статьях сборника.

***Нарушение речи
у дошкольников.
М.: Просвещение, 1969.***

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИИ

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ РЕЦЕДИВОВ ЗАИКАНИЯ (ГОЛОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПАМЯТИ И ЗАИКАНИЕ)

Арутюнян Л.З.,
профессор кафедры логопедии
МГГУ им. М.А. Шолохова,
г. Москва

Заикание по природе своей – уникальная патология. Прежде всего, это выражается в чрезвычайной нестабильности его проявлений. Плавная, порой прекрасная речь заикающегося человека вдруг, без особых причин, может превратиться в сущий кошмар, когда трудно понять смысл сообщения и просто больно смотреть на лицо, искаженное судорогами.

Каждый специалист знает, что заикающиеся говорят плавно, когда у них нет ответственности за исход высказывания, когда они уверены, что сказать смогут, и совсем нет причин для волнения. Во время речи в одиночестве, при общении с грудным ребенком, животными, у большей части заика-

ющихся спазматические задержки исчезают или же их количество значительно уменьшается.

С другой стороны, есть актеры, которые заикаются в жизни, но совершенно свободно говорят на сцене (при этом они находятся как бы в ином образе), иногда речь улучшается в ситуации, полной эмоций. Знаю одного крайне тяжелого заикающегося, который не мог назвать своего имени или по просьбе родителей позвать собаку, но свободно руководил свадебными торжествами. Существует ли какая-нибудь другая патология с подобными странностями?

Иногда течение заикания и без лечения облегчается. По литературным данным [1], в дошкольном возрасте оно исчезает спонтанно у

40-60% детей. Есть случаи самоизлечения и у взрослых.

В то же время статистика результатов лечения заикания далеко не оптимистична. Главная загадка заключается в том, что нередко, казалось бы, совершенно нормальная после лечения речь, без особых причин, начинает постепенно ухудшаться, и иногда это происходит достаточно резко.

Несмотря на то, что известно немало случаев устойчивой нормализации речи, отрицательный опыт настолько доминирует, что как среди ученых, изучающих эту проблему, так и среди большинства специалистов-практиков, укоренилось мнение, что заикание постоянно рецидивирует и что оно не излечимо. Над специалистами как Дамоклов меч висит слово – рецидив.

Вопрос рецидивов заикания всегда волновал и нас. В свое время, мы потратили много сил, пытаясь выявить причины, ведущие к ухудшению речи /2/. Мы неоднократно отмечали, что, как правило, за рецидив специалисты принимают случаи неоконченного лечения /3/ и что избежать этого можно только в том случае, если в логопедической практике будут использоваться общие для всех логопедов критерии оценки речевого здоровья.

Еще в 1993 году с учётом практического опыта нами был предложен один из вариантов такого критерия речевого здоровья. Ис-

ходя из концепции устойчивого патологического состояния (УПС)* (см. в конце статьи), предложенного Н.П.Бехтеревой /4/, считаем, что работу по нормализации речи заикающихся можно считать законченной, когда сформировано новое здоровое устойчивое состояние (ЗУС), которое склонно к сохранению и самоподдержанию, как и прежнее патологическое /5,6/. Новое ЗУС можно считать сформированным, если пациент в течение года не испытывает речевых затруднений и страха речи, не прибегает к уловкам, если речевой процесс связан со спокойствием, а сама речь в нормальном темпе многократно опробована во всех эмоционально значимых (для данного человека) ситуациях общения; если отдельные, мелкие спазматические задержки, возникающие у него в момент эмоционального напряжения, как и у любого нормально говорящего человека, не сопровождаются навязчивыми мыслями и т.д. / 6 /.

В настоящее время мы не отказываемся от этого критерия речевого здоровья, хотя, в заключении данной работы, внесем в него некоторые дополнения.

Сейчас стало понятно, что помимо введения общепринятых критериев оценки результатов лечения, необходимо найти возможности разностороннего контроля при оценке результатов, научиться, как можно более объективно оценивать изменения в речи и ре-

чевом поведении, как в процессе занятий, так хотя бы в течение не менее года после их окончания.

Оценивая собственные результаты работы, мы называли достаточно высокий процент полностью нормализованной речи – 70% /6/. Нужно сказать, что в этот процент, в связи с отсутствием в то время достаточного контроля за оценкой результатов, в отдельных случаях могли войти те, кто достиг только грани практического здоровья** (см. в конце статьи). Это происходило потому, что речь чаще всего оценивалась со слов заикающихся и их родителей. Как правило, они оценивали результат только по количеству спазматических задержек и, говоря о результате, сравнивали его не с нормой, а с прежним заиканием. Кроме того, во время речи с логопедом, ученики, как правило, говорят лучше, и порой, не желая расстраивать специалиста, не понимая, что ложь им вредит, сообщают, что все идет прекрасно, что говорят они нормально и т.д. А логопед, доверяя, радуется, принимая желаемое за действительное.

В настоящее время с целью получения как можно более достоверных данных о результатах работы мы просим пациентов записывать свою речь на диктофон. Затем они анализируют ее и пересылают нам диктофонные записи речи в различных эмоционально значимых ситуациях. Кроме того, мы достаточно часто (в первые месяцы лечения почти ежедневно) с

помощью «hand free» прослушиваем речь пациентов в реальных ситуациях общения. А именно: во время выступлений в школе, институте, на работе и т. д. Анализ дневниковых записей тоже позволяет нам быть в курсе событий, и, следовательно, вовремя помочь в трудной ситуации или просто радоваться успехам. Помогают нам правильно оценивать результаты и характеристики речи, которые мы получаем от преподавателей.

Сейчас, когда результаты лечения достаточно строго отслеживаются, стало очевидно, что у некоторых заикающихся со временем, устойчивость новой памяти уменьшается, и совершенно свободная речь, казалось бы, без особых на то причин начинает ухудшаться. В отдельных случаях, речь ухудшается и после года от начала занятий.

С одной стороны, долгожительство заикания понятно. Оно объясняется тем, что заикание, как всякое устойчивое патологическое состояние, охватывая все жизненно важные системы организма, склонно к самоподдержанию и самовосстановлению. Но, с другой стороны, в процессе занятий мы направленно формируем нормальное устойчивое состояние. По идее, с накоплением опыта, новая речь и речевое поведение, соответственно концепции Н. П. Бехтеревой /4,5/, тоже должны стать новым устойчивым состоянием, стремящимся к самосохранению.

Однако практика не всегда это подтверждает.

Изменения, которые мы внесли в методику, в связи с более глубоким пониманием проблемы, позволяли нам с каждым годом получать более устойчивые результаты. Тем не менее, оставались открытыми крайне важные вопросы. Мы не могли понять, что является действительной причиной ухудшения речи, как не допустить такого ухудшения, в течение какого времени необходимо диспансерное наблюдение, чтобы работа была успешно окончена?

На эти самые сложные вопросы можно ответить, если использовать гипотезу о том, что кора головного мозга проявляет свойства голографической памяти [7]. Основные характеристики этой памяти таковы:

- запись каждой порции информации происходит не на определённом участке запоминающей среды, размеры которого соответствовали бы ёмкости информационного пакета, а в обширной области, значительно превышающей нужные для этого пакета размеры;

- запись и чтение информации происходят не поэлементно, а сразу в виде объёмных массивов, образов;

- в одной и той же области запоминающей среды хранится множество различных не смешивающихся информационных массивов, образов;

- в отличие от других способов запоминания информации, оказывается возможным практически мгновенное извлечение из памяти любого образа по его индивидуальным признакам.

Не будем вникать в подробности механизмов записи и воспроизведения голографических изображений. Для нас важно только то, что память не локализована в определенных участках мозга, а распределена по всей коре мозга, и что существует способ безошибочно извлечь из такого огромного хранилища нужную информацию в нужный момент. Кроме этого, для нас очень важно то обстоятельство, что в это хранилище всегда можно добавить новую запись, но нельзя стереть старые.

На первый взгляд, ситуация безвыходная. Словно перед нами еще одно доказательство неизбежности рецидивов. Но это только на первый взгляд. Да, мозг никогда не забудет о патологическом стереотипе заикания. Но значит, он никогда не забывал и не забудет о стереотипе нормальной речи, который существовал до момента возникновения заикания, и всех моментов свободной речи в течение жизни. К. Прибрам (7), который одним из первых, выдвинул гипотезу голографической модели мозга и памяти, писал о том, что природа голограммы – «это целое, заключенное в части». Он утверждал, что, совершенно аналогично голографической пленке, каждая

часть мозга может содержать информацию, восстанавливающую память как целое.

Как известно, на одном сантиметре такой пленки может храниться запись нескольких томов Библии. Если мы испортим часть этого сантиметра, все равно увидим все изображение, записанное на пленку, но только в том случае, если повернем луч лазера под нужным углом, под тем, под которым информация была когда-то записана. Мозг как известно, не содержит движущихся частей, возможно, что в этом случае, природа выбрала иной вариант управления направленности волн, не требующих механический перемещений, а потому более быстрой и надежной, она вероятно использует хорошо известный в радиотехнике (особенно в радиолокации) принцип фазированной решетки. Напомним, что здесь речь идет о волнах электрического возбуждения нейронов коры головного мозга /6/.

Чрезвычайно важным для нас оказалось не только то, как в своих работах А. Барбараш обосновывает голографический характер работы памяти, но и его концепции о общих характеристиках мыслительного процесса. Речь о том, в частности, что мозг «мыслит» образами (и «запоминает» образы). Что крайне важно, он постоянно проводит работу по сравнению новых, воспринимаемых в настоящее время, образов с прежними, уже находящимися в памяти.

А. Барабаш показывает, что мозг реализует при этом теоретически лучшие алгоритмы сравнения образов, используя, так называемые «нейронные корреляторы».

В коре головного мозга выявлена целая сеть такого рода связанных между собой «нейронных корреляторов», которые перерабатывают информацию о первичных образах, переводя её на всё более высокие уровни, сравнивая её с запомненной прежде. При этом с помощью корреляционных функций выделяются наиболее важные (исходя из прошлого опыта) моменты и отбрасываются второстепенные. Так, по дороге обрастая дополнительными факторами, эта информация поднимается на уровень принятия решения, откуда оно уже спускается вниз для исполнения. Разумеется, это крайне упрощённая модель мышления, однако уже она позволяет нам сделать ряд важных выводов.

И прежде всего тот, что человек способен заикаться только тогда, когда он использует какие-то памятные знаки, ключевые символы, которые напоминают эталону, коррелятору, что субъект готов и хочет заикаться /9/.

Возможно предположить, что запомненный прежде, эмоционально окрашенный образ заикания, сформированный, подкреплённый и усиленный в течение многих лет болезни становится как бы аттрактором (центром притяжения), который перетягивает на

себя все вновь воспринимаемые в процессе коммуникации «образы» и патологически модифицирует их, формируя присущий именно данному пациенту стереотип заикания.

Таким образом, главной задачей лечения заикания становится борьба с патологической памятью, формирующей стереотип заикания.

Сделать это возможно, лишь ослабив прежнюю патологическую память речи, существенно уменьшив «приписанную» ей значимость (вес) при «принятии решений» о речевом поведении в процессе коммуникации.

На практике для достижения цели, мы одновременно движемся по нескольким направлениям:

- Формируем естественный, нормальный, идеальный речевой стереотип, позволяющий исключить спазматические задержки. Считаем новый стереотип идеальным, так как он помогает исключить даже запинки, которые могут появляться в речи нормально говорящих людей в моменты эмоциональной напряженности.

- Работаем над нормализацией речевого поведения

- Отказываемся от тех поведенческих особенностей, присущих заикающимся людям, которые могут отрицательно повлиять на ход становления нового стереотипа.

Формируя новый речевой стереотип, самое серьёзное внимание уделяем тому, чтобы устранить все

ключевые символы, характеризующие заикание и способные вызывать его к жизни. Такие типичные ключевые символы были названы нами в работе: «Формирование речевого рефлекса спокойствия в процессе лечения заикания» /11/. Кратко обозначим ее основные тезисы.

Заикание, – патологический речевой и поведенческий стереотип. Оно живет по своим жестким законам, во многом проявляясь еще до вступления в речь.

Отметим основные отличия стереотипа заикания от нормального речевого стереотипа. Для заикания характерны:

- нарушение дыхания (верхнеключичный тип),
- твёрдая атака звука,
- звукофобия,
- потеря слитности речевого потока во фразе,
- нарушение темпа, ритма речи и синтагматического паузирования,
- приспособительные уловки, нарушающие грамматически правильное построение фразы,
- нарушение мелодического рисунка фразы,
- нарушение звучания (голос, как правило, зажатый, высокий, иногда дрожащий, твердая атака звука),
- нарушение многих невербальных компонентов речи взгляд, поза, мимика и жест.

Для подавляющего большинства заикающихся (вне зависимости от особенностей личности, интеллекта и степени образования)

свойственны и некоторые психологические особенности:

- желание скрыть дефект и, как правило, факт лечения,
- сосредоточение внимания на неудачах, картинах страхов и поражений,
- склонность к отрицательному самовнушению,
- снижение мотивации, направленной на исправление речевых неудач (видимо, в связи с убежденностью, что каждая неудача – это начало рецидива).

Важной отличительной чертой стереотипа заикания является существование сугубо индивидуальной иерархии сложных и легких ситуаций, трудных звуков и т. д.

Для заикающихся характерно ощущение постоянной тревоги, волнения, страха в процессе речи. По сути, в случае заикания можно говорить о речевом рефлексе тревоги, как правило проявляющемся уже при потребности в коммуникации и, безусловно, в ее процессе. Тревога, волнение – наиболее значимые ключевые символы, напрямую вызывающие к жизни целостную картину заикания. Поэтому, стремясь достичь устойчивых результатов, мы многими тропинками по сути поднимаемся к одной вершине, название которой – **спокойствие** во время речи, спокойствие за результат высказывания. Основной задачей терапии становится формирование «речевого рефлекса спокойствия» в противовес реф-

лексу тревоги, который характерен для заикания.

В связи с вышесказанным, становится ясно, что все попытки корректировать любые отдельные проявления заикания обречены на провал. Чтобы дать заикающемуся человеку возможность свободного вербального общения, нужно сформировать (начиная буквально с нуля) совершенно новый речевой и поведенческий стереотипы. Такое заключение можно кратко представить фразой: **«Нельзя лечить заикание заикаясь»** /10/. Эти слова – основной принцип методики, который мы сейчас исповедуем.

Самым важным в процессе практической работы является правильная расстановка приоритетов. Так формирование нового речевого стереотипа, мы начинаем ни от работы со словом и фразой, а от коррекции невербальных компонентов речи. Мы отказываемся вначале от работы со словом и фразой, так как они слишком эмоциогенны и «заражены заиканием». Начиная работу от слова, практически невозможно познакомить с расслаблением, научить новому доброжелательному взгляду, успокаивающему выдоху, работать над позой и другими невербальными компонентами речи. Понятие – речь, вначале работы вовсе исключается, как будто мы готовим к жизни спокойного, человека, который может уверенно, спокойно общаться без слов.

После того, как лечащимся становится доступным мышечное расслабление и беззвучный успокаивающий выдох, нашей задачей становится научить их озвучиванию выдоха. Так появляются на свет новые свободные неполные и полные слоги минимальная произносительная единица речи, «кирпичик», из которого строятся слова и фразы.

Уже на этом этапе мы синхронизируем произнесение слогов со специально организованными движениями пальцев рук /12/.

Главная задача пальцев рук в это время – отследить и запомнить успокаивающий выдох, расслабление, а затем запомнить и «диктовать» спокойствие. Если рука не выполняет главной своей функции – якоря спокойствия, ее использование в течение длительного времени не имеет смысла. Нужно подчеркнуть, что в нашем случае она остается с пациентами надолго: вначале в виде движений, а затем как её ощущение (идеомоторное движение), что помогает в период стабилизации результата, удерживать спокойствие в процессе речи. Кроме того, «Рука» становится «валерианой», способной помочь накапливать общее спокойствие, таким образом, помогая устранить невротические проявления, связанные с заиканием.

Следующий шаг – овладение уверенным голосом и нормальным мелодическим рисунком фразы. Новый голос, нормальные интона-

ционные рисунки фразы, тоже «не знакомы» с заиканием. Все первые фразы конструируются из бессмысленных слоговых сочетаний. Используя такие фразы, можно в самом начале занятий произнести «пламенную речь». Только после таких «игр» мы можем ввести самое важное словосочетание – «свободное озвучивание фразы» или «свободное общение». А это, по сути, синоним слова «речь».

Для того, чтобы смысл работы стал более близок и понятен ребятам, которые повально увлечены Интернетом, мы приводим следующий аналог происходящего процесса. Представьте, что наша задача в противовес сайту «www.zaikanie.ru» создать совершенно новый сайт «www.rech-komfort-spokoystvie.ru». Этот сайт должен по возможности не использовать ни одного ключевого слова сайта «www.zaikanie.ru». Вообразите, что мы создали такой сайт, и он обеспечивает полноценное беспроблемное вербальное общение на достаточно долгое время. Спустя некоторое время, поисковая машина вычеркнет сайт заикания из своего каталога в виду его невостребованности. Словосочетание – «рецидив заикания» станет неактуальным. После этого момента спокойно можно добавить заключительное ключевое слово – «обычная беглая речь». Для создания такого сайта, то есть для того, чтобы достичь уровня спокойной, защищенной от заикания речи уже

на нормальном темпе и без синхронизации с движениями пальцев рук, у нас уходит четыре месяца. После чего начинается период стабилизации. Он длится полтора-два года. Работа ведется самостоятельно, но при необходимости, возможны консультации логопеда. Этого времени вполне достаточно, чтобы утвердилась непоколебимая уверенность в возможности свободного общения. Именно это становится гарантией успеха. После двух лет речи, свободной не только от спазматических задержек, но от заикания в целом, возможно снять лечащихся с диспансерного наблюдения в связи с практическим выздоровлением.

Достичь уровня спокойной, защищенной от заикания речи уже на нормальном темпе и без синхронизации с движениями пальцев рук, возможно за четыре месяца. После чего начинается период стабилизации. Он длится полтора-два года. Работа ведется самостоятельно, но при необходимости, возможны консультации логопеда. Этого времени вполне достаточно, чтобы утвердилась непоколебимая уверенность в возможности свободного общения. Именно это становится гарантией успеха. После двух лет речи, свободной не только от спазматических задержек, но от заикания в целом, возможно снять лечащихся с диспансерного наблюдения в связи с практическим выздоровлением.

Открытие принципа голограммы революционно само по себе.

Нам оно помогло ответить на многие сложные вопросы и подсказало решение той головоломки, которую много лет мы безуспешно старались решить.

Все, практические находки, подсказанные практическим опытом, интуицией, все то, о чем мы думали, над чем работали в последние годы, приобрело очертания законченной системы.

* Устойчивое патологическое состояние (УПС) представляет адаптацию организма к существованию в условиях болезни. УПС искажает работу многих важных систем и структур человека, в том числе и незатронутых первоначально основным заболеванием.

** При грани практического здоровья возможны в течение дня отдельные спазматические задержки и навязчивые мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Wingate M.E. Personality needs of stuttering. Logos. 1962. V. 5. P. 35–37.
2. Андропова Л.З. Система коррекционно-воспитательных мероприятий по предупреждению рецидивов заикания у детей школьного возраста (8–12 лет). Автореферат диссерт. канд. пед. наук. – М., 1975.
3. Арутюнян Л.З. Мифы о рецидивах заикания. // Тезисы докладов научно-практической конференции, посвященной памяти Ю.Б. Некрасовой. – М., 2004.
4. Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека. – Л., Наука, 1988.
5. Андропова Л.З., Лохов М.И. Использование методов дестаби-

лизации УПС в клинике и лечении заикания. // Физиология человека. 1983. – № 5.

6. Арутюнян Л.З. (Андропова). Как лечить заикание. – М.: Эребус, 1993.

7. Барбараш А.Н. Код Жизнь Вселенная (Теории и гипотезы). – Одесса, 2005.

8. Прибрам К. Языки мозга. – М.: Прогресс, 1975.

9. Арутюнян Л.З. Мое понимание заикания. // Школьный логопед. – 2006. – № 4(12).

10. Арутюнян Л.З. Основные принципы методики устойчивой нормализации речи заикающихся. // Школьный логопед. – 2007. – №2(17).

11. Арутюнян Л.З. Формирование речевого рефлекса спокойствия в процессе лечения заикания. // Материалы Международной научно-практической конференции «Организация и содержание образования детей с нарушениями развития». М. 25–27 июня 2008.

12. Арутюнян Л.З. Патент РФ № 2210395.

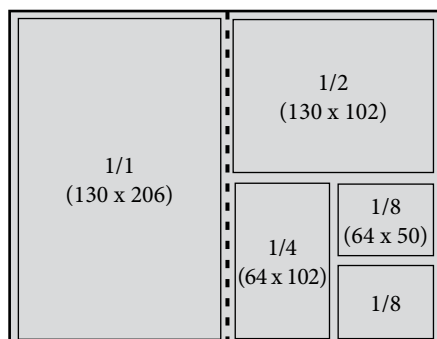
РАСЦЕНКИ НА РАЗМЕЩЕНИЕ РЕКЛАМЫ В ЖУРНАЛЕ

Размер блока, доля полосы	Черно-белый вариант (в блоке)	Стоимость в цветном исполнении			Размер (мм)
		1-я полоса обложки	2-я и 3-я полоса обложки	4-я полоса обложки	
1/8	2 500	–	6 500	5 000	64 x 50
1/4	5 000	–	12 500	10 000	64 x 102
1/2	10 000	–	25 000	20 000	130 x 102
1	20 000	–	50 000	40 000	130 x 206

Примечание:

Стоимость услуг указана в рублях.

По вопросам размещения рекламы в журнале обращаться в редакцию по тел./факс: (495) 720-96-83



ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ РАБОТЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ ВСЛУХ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Лёзина Е.А.,

учитель-логопед СКОУ VIII вида № 11,
г. Междуреченск Кемеровская область

В своей логопедической практике для работы с детьми, имеющими речевые нарушения, активно использую интересный игровой приём, апробированный в средней и начальной школе лабораторией театра Института художественного воспитания РАО, о котором писал Вячеслав Михайлович Букатов – кандидат педагогических наук, сотрудник вышеназванного института. Называется он метод медленного чтения вслух.

У обучающиеся СКОУ VIII вида развитие речи существенно отличается от развития речи нормально развивающихся сверстников: не сформирован фонематический слух, фонематическое восприятие, недостаточно развит артикуляционный аппарат, фразовая речь отличается фо-

нетическими и грамматическими искажениями. Без специального обучения совсем не развивается регулирующая функция речи. В коррекционно-воспитательной работе с этой категорией детей в первую очередь используются те педагогические приёмы, которые направлены на организацию и упорядочение учебной деятельности, способствующие повышению активности обучающихся, потому и выбран метод медленного чтения вслух, который не ущемляет самооценки и не вызывает тревожности у ребят.

Занятия по методу медленного чтения вслух лучше проводить в группе, чтобы присутствовал игровой соревновательный момент. Учащимся раздаются стихотворные тесты объёмом не более 6 строк,

как правило, это речевой материал, способствующий решению коррекционных задач: загадки, скороговорки, чистоговорки, стихотворения с часто встречающимся звуком и т.д. При апробировании метода в лаборатории театра Института художественного воспитания РАО, ребята сразу работали с секундомером. Однако такая организация работы с учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида не эффективна в силу их психических особенностей, поэтому работа с секундомером вводится чуть позже, когда ученики чётко осознают самое важное условие – **читать как можно медленнее, но так, чтобы в тексте сохранилась смысловая часть!**

Если образуется бессмыслица, а история читаемого текста рассыпается на бессвязные слова, а ещё хуже на звуки, то такая работа считается нерезультативной.

Самым огромным плюсом этого игрового приёма является то, что в работу не боятся вступать даже те, кто находится на стадии бухштабированного (побуквенного) чтения, что очень важно для самооценки обучающихся СКОУ VIII вида!

Следует отметить, что медленное чтение – трудное задание даже для среднего звена массовой школы, что уж говорить о детях с ограниченными возможностями здоровья, но сколько радости приносит им такая усердная работа по совершенствованию навыка выразительного чтения! Чуть позже (в

каждом классе по-разному), когда понятен смысл и тактика работы методом медленного чтения вслух, логопед предлагает взять секундомеры и каждому по очереди потренироваться в медленном чтении. Поскольку групповое занятие составляет 30 – 40 минут, то на этот вид деятельности отводится не более 15 – 20 минут.

Важность метода, с точки зрения коррекционно-развивающего обучения, заключается в том, что каждый ребёнок во время логопедического занятия читает и перечитывает текст несколько раз. Этим создаётся сосредоточенная тренировка каждого ученика в технике чтения, памяти, внимании, развивается культура взаимодействия друг с другом, одновременно задействованы анализаторы: слуховой, речедвигательный, зрительный, осуществляется управление вдохом и выдохом!

После того, как истекает время, отведённое на методику медленного чтения вслух, В.М. Букатов проводит с учениками соревнование, во время которого выявляются финалисты. Им предоставляется возможность доказать подлинность своего результата, которого они добились работая в группе, предлагается послушать рекордсменов в порядке от наименьшего рекордного времени к наибольшему. Стоит отметить, что в силу недоразвития высших психических функций умственно отсталые школьники крайне придиричиво и очень кри-

тично относятся к успехам своих одноклассников и стараются выявить как можно больше изъянов в чтении, что создаёт ситуацию заинтересованности, а, следовательно, сам собой решается вопрос дисциплины на занятии.

Важно, что без колоссальных затрат, в процессе творческого поиска обучающиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида глубже воспринимают предложенный речевой материал, отрабатывают на нём правильное звукопроизношение, совершенствуют технику выразительного чтения, достигают сосредоточенности в осмыслении текста.

В заключение хочется отметить, что методика медленного чтения вслух, апробированная в лаборатории театра Института художественного воспитания РАО

г. Москвы, идеально вписывается в коррекционно-развивающую систему обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяя учитывать психические, индивидуально-типологические, интеллектуальные и речевые особенности школьников специальных (коррекционных) школ VIII вида.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букатов М.В. Чтение с секундомером – кто медленнее? [Текст] // Начальная школа. – 2000. – № 11.
2. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие. – М.: Владос, 1997. – 256 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Козина М.Е.,

учитель-логопед,

Муниципальное общеобразовательное учреждение, СОШ № 15,
г. Новый Уренгой

Логопедический пункт при общеобразовательной школе является одним из важных здоровьесберегающих звеньев всей педагогической системы. Профес-

сия учителя-логопеда направлена на коррекцию здоровья детей. Именно с профессиональной точки зрения я занимаюсь здоровьем – сберегающими технологиями. Под

технологией в данном случае понимаются приёмы, методы и способы работы с ребёнком для выполнения поставленных логопедических задач. Многие современные методики опираются на информационные технологии. В своей статье я бы хотела поделиться опытом, как компьютер помогает мне в работе.

Наиболее мощным универсальным средством является мультимедийная система: компьютер, экран, аудио, звукозапись, система ввода и вывода графической информации. Данная система является наиболее гибкой и удобно настроенной для конкретных задач урока. Например, передо мной стоит следующая задача: создать базу данных речевых показателей ученика в начале и в конце коррекционной работы для последующего анализа и сравнения. В этом случае будет использована система звукозаписи и воспроизведения компьютера операционной системы WINDOWS.

Второй пример: логопедическая задача – коррекционная работа с детьми по предупреждению нарушений письменной речи. Все мы знаем, что ребёнок с трудностями речевого развития не является успешным учеником, уроки для него превращаются в длинную череду неудач. Логопедические занятия также требуют усилий от ребёнка, и многие дети воспринимают их как дополнительные уроки по русскому языку. Очень часто учителю-логопеду требуется приложить массу усилий для того,

чтобы ученики не пропускали занятия.

Необходимость разнообразить речевую практику ребёнка, у которого есть трудности речевого развития, – одна из наиболее сложных и важных задач, стоящих перед учителем-логопедом. Создать мотивацию к посещению занятий – одна из главных составляющих залога успеха в преодолении речевых недостатков. Помочь решить эти задачи может компьютер. В настоящее время созданы специальные программы в помощь учителям-логопедам: «Видимая речь», «Мир за окном», «Кроссворды» и другие.

Однако и без этих дорогостоящих программ, рассчитанных на определённые модели компьютера и объём памяти, логопедические занятия можно вести с помощью «Word» – текстового редактора. Основываясь на трудах Ястребовой А. В., Бессоновой Т.П., Гербовой В.В., Львова М.Р., Шаховской С.Н., Худенцова Н.С., Рамзаевой Т. Г., Зимней И. А., Айдарова Л.И., Бородич А.М., Глухова В.П., Леонтьева А.А., Ушаковой О.С., Климова С.А., Мастюковой Е.М., мною используется на практике частично-поисковый метод применения наглядных технических средств в работе над речью.

Программа «WORD» позволяет сохранить в памяти компьютера задание в первоначальном виде, что даёт возможность последовательно проработать его со многими

детьми. При этом в любой момент мы можем усовершенствовать задание, внести в него коррективы в соответствии с индивидуальными трудностями конкретного ученика.

Наиболее важным является то, что ученик сам работает за компьютером, а не просто смотрит на мультимедийный экран или монитор и является пассивным участником занятия с использованием компьютера. Ребёнок с нарушением речи с гордостью рассказывает одноклассникам о том, что он сам работал на компьютере, и в дальнейшем заставлять посещать занятия его уже не приходится.

Вот примеры заданий для работы с компьютером на логопедических занятиях.

Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Основная задача – использование языкового анализа и синтеза (научиться определять количество, линейную последовательность слов, место слова в предложении, отграничивать речевые единицы, понимать причинно-следственные связи в предложении).

Предлагаются следующие виды заданий:

- разделить записанные без пробелов между словами предложения, определить количество слов и пробелов между ними, грамотно оформить предложение, впечатать заглавную букву и точку;
- сократить распространённое предложение на одно-два-три слова до грамматической основы;

- распространить предложение на одно-два-три слова;
- изменить порядок слов в предложении;
- удалить неверное по смыслу предложение;
- объяснить причины и цели указанного в предложении действия; составить из двух предложений одно;
- исправить ошибки в предложении;
- дифференцировать написание предлога и приставки.

Коррекционная работа на лексическом уровне.

Основные задачи – обогащение и систематизация словаря, создание морфологических обобщений.

В этом файле мы предлагаем детям следующие задания:

- подобрать имена прилагательные к именам существительным;
- угадать по именам прилагательным имена существительные;
- подобрать глагол к имени существительному и наоборот (составить предложение);
- образовать единственное и множественное число имён существительных;
- образовать имена существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- образовать сложные слова;
- выбрать из ряда слов синонимы (антонимы) к заданному слову;
- составить словосочетания со словами-омонимами, с многозначными словами.

Коррекционная работа на уровне буквы.

Основная задача – развитие фонематического анализа и синтеза.

Работа с заданиями, предложенными здесь, напоминает работу с перфокартами: в текст заданий ученик должен впечатать буквы, слоги, слова-паронимы, наиболее часто смешиваемые пары букв.

- удалить неверное по смыслу предложение;

- объяснить причины и цели указанного в предложении действия; составить из двух предложений одно;

- исправить ошибки в предложении;

- дифференцировать написание предлога и приставки.

- составить словосочетания со словами-омонимами, с многозначными словами.

Необходимо уточнить, что задания с использованием компьютера строго дозируются, ученик находится у экрана монитора не более двух, трёх минут. Урок строится так, что одно и то же задание одновременно выполняют все ученики: в тетради, на доске, на компьютере. За время одного занятия каждый ребёнок выполняет не более одного задания, которое подбирается учителем-логопедом с учётом индивидуальных особенностей и психофизических способностей учащегося.

Сравнительный график основных речевых показателей группы учеников в начале логопедических занятий с использованием заданий, выполняемых на компьютере и по завершении коррекционной работы, показывает положительную динамику (График 1).

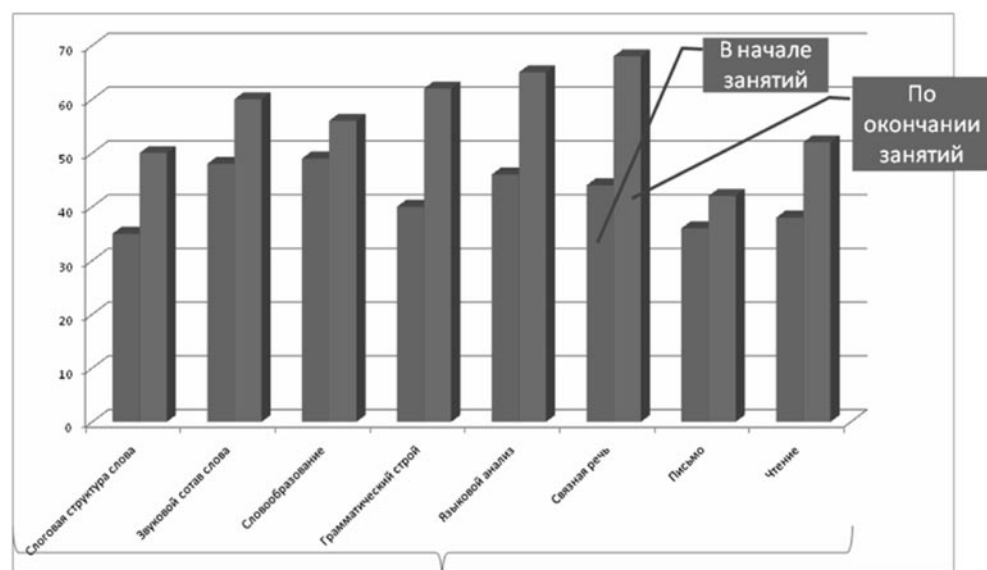


График 1

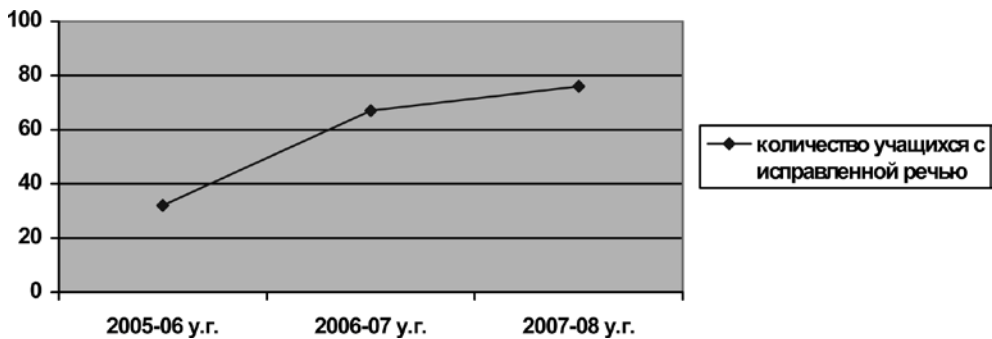


График 2. Эффективность работы учителя-логопеда
Козиной М.Е. с 2005 по 2008 г.

Анализ работы за три учебных года показывает рост количества учащихся, покинувших логопункт с исправленной речью.

Примеры занятий по речевому развитию младших школьников с использованием информационных технологий

**Занятие с группой учащихся,
имеющих логопедическое
заключение: нарушение чтения
и письма, обусловленные ОНР
(III ур.). 2 класс**

Тема. Звуки и буквы Ч, Щ

Цель: дифференциация звуков
Ч – Щ.

Обучающие задачи:

- совершенствование подвижности органов артикуляционного аппарата;
- развитие кинестетических ощущений на данный артикуляционный уклад;

- развитие навыков звукобуквенного анализа на данный артикуляционный уклад;
- развитие фонематического слуха на данные акустические образы;
- активизация словарного запаса;
- повторение изученных орфограмм ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ, ЧК, ЧН.
- развитие неречевых психических процессов.

Воспитательные задачи:

- воспитывать интерес к занятию, трудолюбие, настойчивость, адекватное отношение к своему дефекту.

Коррекционные задачи:

- устранение неправильного уклада изучаемого звука;
- преодоление речевого негативизма;
- устранение аграмматично построенной фразы в структуре устной и письменной речи.

Оборудование: тетради; наглядные модели правил правописания орфограмм ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ, ЧК, ЧН, антонимов, синонимов; схемы – операторы: артикуляционной гимнастики, характеристики звуков; речевые профили звуков Ч, Щ; раздаточный материал для чтения текстов и выполнения корректурной пробы; доска; **компьютер**.

Ход урока.

1. Организационный момент. – Какое сейчас время года? Перечислите времена года.

2. Дыхание.

3. Артикуляционная гимнастика: «Заборчик», «Баранка», «Вкусное варенье», «Фокус», «Чашечка».

4. Введение в тему.

– Повтори слоги ча – ща – ча; ща – ча – ча; ача – аща – ача.

– Какие звуки повторяются? Какая тема урока?

5. Работа по теме урока.

Читаем слоги с листа со стечением согласных: пча- пща, пчи- пщи; чну-щну; чны-щны...

– Трудно было читать слоги? Почему?

6. Читаем записанные на доске пары слов, отличающиеся буквами Ч, Щ.

Чёлка – щёлка, размещать – размечать, зачищать – защищать, плач – плащ.

Объяснить значение каждого слова, придумать предложение с каждым словом, под диктовку записать одно из них.

7. Игра «Вратари». Девочки ловят слоги со звуком Ч, мальчики со звуком Щ.

Ч ч:	Щ щ
Чай(ка)	Пи(щу)
Чу(лок)	И(щу)
Ку(ча)	Чи(щу)

– Какую орфограмму вы можете назвать?

Физминутка.

(Девочки, ЧУ – топают, мальчики ЩУ, – хлопают.)

Я грамотно писать хочу,

Слова на чу и щу ищу.

Чулки и чудо, и ворчун.

Чудак и щука, и чугун.

Ищу, верчу, пишу, тащу –

Я с у пишу и чу, и щу.

9. Корректурная проба: подчеркни ча, ща, чу, щу, чк, чн. (Один ученик работает **на компьютере**, другие – с раздаточным материалом).

10. Отгадай загадки. В два столбика запиши отгадки. (Отгадки записаны на доске и на компьютере.) Один ученик работает **на компьютере** – нумерует отгадки, второй ученик работает на доске, остальные – в тетради.

11. К данным словам из левого столбика подбери синонимы из второго столбика. Запиши, подчеркни буквы Ч – одной чертой, Щ – двумя чертами.

Волшебник – чародей, глушь – чаща, нередко – часто, жалеть – щадить, жадный – алчный.

Физминутка. Игра «Ухо – нос».

12. Работа с текстом.

Прочитай текст. Вставь пропущенные буквы Ч, Щ. Устно ответь на вопросы по тексту. Выпиши из текста слова с пропущенными буквами. (Один ученик работает **на компьютере**, другие – на местах с раздаточным материалом для чтения текста).

13. Итог.

Занятие с группой учащихся, имеющих логопедическое заключение: нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР (III ур.). 3 класс

Тема. Предлоги и приставки

Цель: Дифференциация предлогов и приставок.

Лексическая тема: «Зима».

Цели.

Общеобразовательные:

- различение предлогов и приставок
- повторение изученных орфограмм
- расширение словарного запаса
- развитие умений работать со словосочетанием, предложением, текстом
- совершенствование 3 У по формированию навыка полноценного чтения (осознанности, правильности, выразительности, беглости чтения), интонации.

Коррекционные:

- развитие дыхания, голоса, произвольного

устойчивого внимания, долговременной памяти, мышления, зрительно-пространственных ориентировок, поля зрения, связной речи.

Воспитательные:

- воспитывать интерес к родному языку
- формировать навыки контроля и самоконтроля, самооценки речевой и учебно-практической деятельности.

Приёмы: беседа, диалог, работа с текстом, работа с предложением, работа со схемами, работа с интонацией.

Методы: словесный, наглядно-иллюстративный, продуктивный.

Оборудование: раздаточный материал, модели схем, тетради, доска, **компьютер**.

План – конспект

1. Организационный момент:

- Прочитайте запись на доске:

Смотрю – вижу,

Слушаю – слышу,

Вижу, слышу, понимаю.

Понимаю – знаю!

2. Работа над техникой речи.

А). Дыхание – основа жизни.

(Выполняем дыхательные упражнения).

- Сядьте прямо, выпрямите спинки, поднимите головы. Правую руку положите на живот. Вдох – животы становятся круглыми, выдох – животы стали маленькими. Выполняем под счёт.

Б). Речевая зарядка: чистоговорки.

- Ок-ок-ок – у нас идёт урок!
- Зо-зо-зо – нам с тобою повезло!
- День продолжается – у меня всё получается!

3. Повторение ранее изученной орфограммы.

- Запишите число. Поработаем с орфограммой: «Глухие и звонкие согласные на конце слова». (Один ученик работает **за компьютером**, второй – у доски, остальные – в тетрадях).

Снег, лёд, мороз, холод, гололёд, сугроб.

- Какой лексической темой были объединены слова? («Зима».).

4. Введение в тему занятия.

- Покажи без слов, мимикой. (Предложения записаны на карточках):

- Я играю на гитаре.
- Я забил гол.
- Запишем эти предложения.

Вспомним, что такое приставки? Предлоги? Чем они различаются? Как они пишутся? Почему?

Физминутка. (На усмотрение логопеда).

5. Работа по теме урока.

Развитие слуховой дифференциации.

«Ловкий вратарь».

- «Поймай» предлоги и приставки. (Два ученика работают у доски, остальные в тетрадях).

- Подплыла под мост, вполз в нору, слетел с дерева, доплыл до берега, отвернулся от миски.

6. Развитие морфологических обобщений.

- Что лишнее? (Один ученик работает **за компьютером** – подчёркивает «лишние» слова, остальные – устно).

День, ночь, вечер, понедельник.

Зима, весна, лето, снег.

Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь.

7. Развитие логико-грамматических конструкций.

- Закончи предложение. (Устно).

На улице холодно, поэтому я...

Я учусь в школе, чтобы...

После школы я поступлю в институт, чтобы...

8. Работа с предложением.

- А). – Составь правильно предложение.

Снежинка, воздух, в, кружится.

- Б). – Прочти предложение. Подбери нужный предлог. Запиши.

– Дима спрятался ...дом.

– Самолёт пролетел ...облака.

– Машина остановилась ...газостанции.

- Дрессировщик стоит... львом и тигром

- В). – Синтаксический разбор предложения.

Ночью поднялась сильная метель.

Свистит за окном ветер.

На землю падают белые снежинки.

9. Развитие слухоречевой памяти.

- Исправь ошибки. (Устно).

По волку бродит лес.

Над яблоней лежат яблоки.

К ученику готовится урок.
В синем море звёзды блещут.
В синем небе волны хлещут.
Тучка по морю плывёт.
Бочка по небу идёт.

Физминутка. (Мяч).

– Подбери синонимы и антонимы: темно – светло, север – юг, зима – лето, восход – закат. Фея – волшебница, жаркий – горячий, интересный – увлекательный, блестять – сверкать.

10. Работа с текстом. Развитие связной речи.

А). – *Исправь текст. Поставь предложения по смыслу.* (Один ученик работает за компьютером – нумерует предложения, другие – на местах с раздаточным материалом).

Они строили снежную горку во дворе.

Мальчики полили её водой.
К вечеру горка была готова.
Снег сгребали под крышу сарая.
Весь день трудились ребята.

– Озаглавь текст. Перескажи.

Б). Исправь ошибки в телеграмме. (Один ученик работает **за компьютером**, второй – на доске, остальные – с раздаточным материалом).

При ходите напраздник. При везла по дарки. Не забудьте хорошее на строение.

Зима.

11. Итог.

– Как пишутся предлоги?
– Как пишутся приставки?
– Как проверить написание предлогов и приставок?

12. Организованное окончание занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородин А. М. Методика развития речи детей. – М., 1981.

2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М., 2002.

3. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1974.

4. Львов М.Р. Основы теории речи. – М., 2002.

5. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб., 1998.

6. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2003.

7. Моли Л.Д., Арямова О.С., Климова С.А. и др. Речевое развитие младших школьников. – Пенза, 1997.

8. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2003.

9. Шаховская С.Н., Худенцова Н.С. Социальная среда и речь ребенка // Теоретико-методологические аспекты инновационных процессов коррекционного образования: Материалы Всерос. науч.-практ.конф. и городского науч.-метод. семинара. 2001. – СПб., 2002.

10. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития: Пособие для учителя / 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997.

ПАМЯТИ РАИСЫ ИВАНОВНЫ МАРТЫНОВОЙ



Раиса Ивановна Мартынова много лет проработала на кафедре психопатологии и логопедии МПГИ им. В.И.Ленина (ныне кафедра логопедии МПГУ), сначала была ассистентом, потом старшим преподавателем и доцентом. Защитила кандидатскую диссертацию по актуальной проблеме дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии. Опытный врач-психоневролог Раиса Ивановна работала ряд медицинских курсов и успешно проводила все виды вузовской работы. Проводимые ею практические занятия по

невропатологии, неврологическим основам логопедии и другим дисциплинам отличались профессионализмом, увлеченностью, глубиной. Трудные для усвоения студентами младших курсов медицинские дисциплины Раиса Ивановна объясняла просто, доступно, стараясь вызвать и поддерживать у студентов интерес, сформировать необходимые навыки.

В течение многих десятилетий Раиса Ивановна вместе с коллегами (М.Ф.Фомичевой, С.И. Маевской, С.Н.Шаховской, В.И.Селиверстовым) вела прием детей в медико-педагогической консультации, проводила диагностическую, методическую и прогностическую работу. При этом все ее беседы с педагогами, родителями, детьми были проникнуты психотерапевтической направленностью. На приемах всегда присутствовали студенты разных курсов, овладевая навыками работы в условиях медико-педагогического консультирования, комплексного изучения ребенка.

Раиса Ивановна неизменно была куратором студенческих групп. Она вникала во все вопросы учебы и быта студентов, оказывала по-

мощь в решении любых конфликтных ситуации. Как заботливая мама или старший товарищ она старалась уберечь студентов от негативного влияния среды, на конкретных примерах объясняла, какие трудности адаптации ждут каждого в условиях столицы. Это было очень важно, так как в 50-70-е годы в числе студентов было много молодежи из разных регионов страны, поступивших в институт по спецнабору. Раиса Ивановна была строга, но доброжелательна и принципиальна. К ее мнению нельзя было не прислушаться.

Вместе с другими коллегами она формировала научную школу кафедры: выступала на научно-методических конференциях, рецензировала работы, участвовала в издании кафедральных сборников научных трудов, готовила студентов к участию в межвузовских конференциях.

Сейчас на кафедре логопедии и на других кафедрах работает много выпускников, которым выпала честь знать Раису Ивановну и быть ее учениками. Память об Учителе всегда с нами. Спасибо, уважаемая Раиса Ивановна!

Ученики, коллеги.

Автобиография

Мартынова Р.И. родилась 02.09.1923 года в селе Клинск Московской области в семье служащих.

В 1941 году с отличием окончила среднюю Машковскую школу Михайловского района Рязанской области.

С 1941 года по 1944 год работала учительницей начальных классов при Машковской средней школе.

В летние месяцы по 14-16 часов с учащимися средней школы работала на колхозных полях – «Все для фронта – все для победы». В остальные месяцы постоянно участвовала в постановках: 1 спектакль – сбор средств для фронта, другой – для помощи детям погибших отцов.

В 1944 году поступила в Московский Медицинский институт Министерства Здравоохранения РСФСР. Студенткой участвовала в разгрузке вагонов в порту, расчищала улицы города.

В 1949 году окончила институт и специальным приказом Министерства Здравоохранения РСФСР была направлена на работу в МГПИ имени В.И. Ленина.

С 1949 года работала на кафедре психопатологии и логопедии дефектологического факультета в должности старшего лаборанта.

С 1950 по 1953 года сверхштатно окончила аспирантуру при кафедре нервных болезней 1 МОЛМИ. Работала городским ординатором в клинике нервных болезней.

С 1953 года работала на кафедре психопатологии и логопедии в должности ассистента, старшего преподавателя, доцента.

Вместе с С.С. Ляпидевский, Беловой – Давид, Шостак Р.И. Мартынова открывала первое логопедическое отделение при Десткой клинической городской больнице им. Ф.Э. Дзержинского, где работала по совместительству 1959 по 1962 годы.

В 1942 году защитила кандидатскую диссертацию, в которой с позиции комплексного подхода в сравнительном плане раскрыла основные формы расстройств речи у детей (дислалии и дизартрии).

Мартынову Р.И. Приглашали работать невропатологом в Кремлевскую больницу, поликлинику Старых большевиков, больницы и поликлиники города Москвы, но она не изменяла своему факультету, продолжая готовить высококвалифицированных специалистов и осуществляя прием детей с различными речевыми нарушениями.

Все ученики работают в бывших странах СССР, на Кубе, в Болгарии, Чехии, Польше, Вьетнаме, Китае и других странах.

В 1980 году в расцвете творческих сил была отправлена на пенсию.

До 2005 года Раиса Ивановна консультировала детей с речевой патологией в ГОУ №1820 города Москвы.

До последних дней жизни Мартынова Р.И. проявляла беспокойство за подготовку молодых специалистов в институте, правильную диагностику речевых нарушений.

Высказывала много предложений об усилении медико – педагогических мероприятиях при работе с детьми, с которыми делилась с сотрудниками кафедры логопедии.

Мартынова Р.И. являлась «Ветераном Великой Отечественной войны», «Ветераном труда».

Награждена медалями «За доблестный труд в годы Великой Отечественной Войны», «60-летию «Победы Великой Отечественной Войны»», «В память 850-летия Москвы».