

with a person as a special type of relationship that fixes the understanding of the values and actions of another person; actualizing moral, humanistic values; reflecting the content of their own actions and actions in relation to the other; reflecting the perception of the spiritual world of another person. The textual-dialogical approach in education is presented as a learning strategy, as an educational technology, as a scientific approach. The content of the textual-dialogical approach to the development of cadets-future employees of the penal-executive system ability for humanistic interaction with a person is revealed through the content of the concepts «text» and «dialogue». It is justified that the texts presented to cadets while developing their ability should, firstly, contain such knowledge, which, speaking in the meaning of humanistic values, allows students to interact with other people on the basis of these values; secondly, to meet the criteria of significance, accessibility and credibility. It is shown that, in the context of dialogues, cadets acquire personal experience of humanistic interaction with other people, which allows them to choose a humanistic oriented sense of dialogical interaction with another, find ways of interaction with another person that are adequate for this situation, and reflect their attitude to another.

Keywords: readiness; cadet; future employee of penal system; interaction; humanistic interaction; approach; textual dialogical approach; text; dialogue; humanism; value; reflection; relationships; personal experience; development; person.

УДК 376.37

Статья поступила в редакцию 04.10.2017

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ НА СЛУХ

© 2018

Визель Татьяна Григорьевна, доктор психологических наук,
ведущий научный сотрудник кафедры специального (дефектологического) образования
Московский институт психоанализа (г. Москва, Российская Федерация)

Аннотация. В настоящей статье затронута проблема нарушений восприятия речи на слух (речевой слуховой агнозии). Обсуждается их место в ряду дефектов речи, имеющих специфическую иерархию – от тугоухости до нарушения понимания речи на слух.

Подчеркивается, что у детей механизмы, по которым имеет место речевая слуховая агнозия, могут иметь истоки в неполноценности процессов восприятия неречевых шумов. Особое место уделяется вопросам дифференциальной диагностики различных нарушений слухового восприятия, а также тому, что отсутствие собственной артикулированной речи у ребенка прямо зависит от того, насколько хорошо он воспринимает речь окружающих. Таким образом, утверждается, что артикуляционная апраксия у детей не первична. Следовательно, это необходимо учитывать в построении программ коррекционного обучения. Оно должно быть дифференцировано в зависимости от конкретного вида нарушения слуховой функции и содержать приемы сенсорной интеграции, рассчитанной на сохранные анализаторные системы. За счет применения специальных коррекционных методик симптомы речевой слуховой агнозии могут быть устранены или в значительной мере ослаблены (в отличие от первичной тугоухости).

Ключевые слова: нарушение восприятия речи на слух; слуховая агнозия; сенсорная алалия; этапы развития слухового восприятия; мозговые механизмы; межзональные связи; проводящие пути; компенсация; коррекционное обучение; обходные методы; сохранные анализаторные системы; сенсорная интеграция.

Решение предложить вниманию специалистов данную статью продиктовано опытом общения с теми из них, кто работает в области патологии речи. Выяснилось, что феномену речевой слуховой агнозии (РчСлАгн), а также его отличиям от тугоухости и нарушений понимания слов на слух на практике далеко не всеми придается должное значение.

Литература в рамках дефектологии, посвященная дифференциальным различиям в нарушении слухового восприятия, ограничена, если не считать область сурдологии, где идет речь о глухих и тугоухих детях. Более обстоятельно феномен слуховой агнозии раскрывается в нейропсихологии (А.Р. Лурия [1], Е.Д. Хомская [2], Л.С. Цветкова [3], Т.Г. Визель [4; 5] и др.). Однако эта литература не всегда рекомендуется для изучения дефектологам и отоларингологам.

Обобщим коротко сложившиеся в нейропсихологии представления о структуре восприятия речи на слух. Согласно им, каждый высший уровень данного процесса надстраивается над предыдущим и в таком порядке приобретает в онтогенезе. Височная (слуховая) кора обоих полушарий включает первичные, вторичные и третичные поля, выполняющие различ-

ные по степени сложности функции. Наиболее элементарные первичные (I) расположены в ядре зоны, вторичные (II), функционально более сложные, ближе к периферии; наиболее сложно функционирующие третичные (III) – на периферии зоны.

Первичные поля слуховой коры обеспечивают слышание (уровень физического слуха); вторичные – дифференциацию разных звучаний, различение их соответственно источнику звука (уровень слухового гнозиса); третичные поля – понимание значений слышимого (смысловой уровень).

Каждое из иерархически соотносимых полей мозга может оказаться работающим неполноценно. На уровне первичных полей это проявляется в виде нарушений физического слуха (глухота, тугоухость), на уровне вторичных полей – в виде слуховой агнозии. Если неполноценны поля правого полушария, то нарушения слухового восприятия выступают в виде *неречевой* слуховой агнозии (НрчСлАгн – неразличения шумов окружающего мира), а если неполноценны вторичные поля левого полушария, то в виде *речевой* слуховой агнозии (РчСлАгн – неразличения звукового состава воспринимаемой на слух речи).

При этом важно, что процессы распознавания звуков речи и членения речевого потока на сегменты имеют высокую степень сложности. Они требуют способности выделять в каждом звуке отдельные акустические признаки, сопоставлять звуки речи по сходству и различию, находить границы слов и отделять их одно от другого. В звучащей речи на любом языке паузы между словами отсутствуют. Именно эту функцию выполняют вторичные поля коры, в чем первичные поля (физический слух) не помощники.

Неполноценность функционирования третичных полей выступает у детей в виде *алалии* языкового уровня, а у взрослых (или у детей, уже говоривших до заболевания) в виде *афазии* (сенсорной – афазии Wernice).

Как правило, наблюдаемые у детей (и взрослых) с сохранным физическим слухом трудности слухового восприятия речи приписываются дефектам фонематического слуха (ФнСл), несмотря на то, что чаще всего нарушаются процессы, предшествующие пониманию воспринятого, т.е. процессы речевого слухового гнозиса, а непонимание речи носит вторичный характер.

При этом важно, что нарушения физического слуха и слухового восприятия (уровень гнозиса), а также понимания речи на слух (уровень зыка) у *взрослого* человека могут быть *автономными*. Возможны: а) их изолированное нарушение, проявляющееся только в трудностях распознавания речевых сигналов, и б) отдельное нарушение, проявляющееся в непонимании воспринимаемых на слух звучаний. У детей, в отличие от этого, соответственно общим закономерностям развития высшие уровни слухового восприятия зависят от состояния низших.

Таким образом, необходимо установить, что именно послужило причиной осложнений слухового восприятия. От этого зависит выбор методов коррекции слуха, которые в разных случаях различны. На практике же чаще всего не применяются дифференциально значимые методы диагностики разных видов нарушений слуха.

Согласно данным онтогенеза речи (И.А. Скворцов [6], М.Б. Елисеева [7]), ребенок проходит следующие этапы восприятия речи на слух.

Этап 1 (9–11 м.). Восприятие неречевых шумов (звучаний природных объектов, включая голоса животных) лежит в основе восприятия речевых звуков. Определенный объем неречевой слуховой способности приобретается рано (до 1 года) и осуществляются височной долей правого (Dextra) полушария мозга.

Чтобы ребенок научился различать шумы окружающего мира, он должен соотнести конкретный вид шума с его источником. Это требует специальной коррекционной работы, а именно определенных действий со стороны специалистов или близких взрослых. Ребенку следует демонстрировать предметы, издающие разные звучания, «загадывать», что звучало (*звенело, шипело, стучало, гудело* и т.п.), и, наконец, стимулировать к подражанию услышанному. Если такая способность появляется, то ребенок делает попытки звукоподражаний, которые максимально близки к тому, что он услышал, – образно говоря, «натуральные» звукоподражания. Это первые успехи специальной коррекции.

Из сказанного выше вытекает, что в онтогенезе нормативное восприятие звуков речи *не может быть приобретено*, если не сформировано восприятие неречевых шумов. В отличие от этого, у *взрослого* человека функции неречевого и речевого слухово-

го восприятия получают функциональную автономию. Соответственно опознание неречевых звучаний может разрушаться, а речевых нет, и наоборот. Это зависит у взрослых пациентов от того, в каком полушарии височная кора пострадала.

Этап 2 (около 1 г.). На этом этапе полезные для речи акустические признаки неречевых шумов получают левополушарное (S) представительство и трансформируются в звуки речи.

Каким образом малыш справляется с такой крайне сложной задачей, остается до сих пор не раскрытым окончательно. Однако это чрезвычайно важный факт, отмеченный в литературе (Kiensbourne [8], А.В. Семенович [9], Т.Г. Визель [5]). Он сигнализирует о том, что левое полушарие мозга становится ведущим по речи очень рано.

На данном этапе ребенок приобретает способность различать звуки речи, что проявляется в появлении у него способности произносить звукоподражательные слова (*ав-ав, мяу-мяу, бум-бум* и др.). Появляются и вокализации, междометные выкрики и пр. В нейропсихологии это расценивается как проявления развивающегося артикуляционного праксиса афферентного типа (АртПр аф.).

В том случае, когда таких звукоподражаний не появляется, в рамках коррекционного обучения необходимо применять приемы их аудиовизуальной стимуляции: совмещать звукоподражания и соответствующие зрительные образы источников звучаний.

Этап 3. В этот период (1 г. – 1 г. 2 мес.) ребенок начинает слышать слова. Это уже не отдельные звуки речи, а серии звуков речи, которые необходимо членить на фрагменты. В данном возрасте дети могут запоминать звучания слов, не понимая их по настоящему, копировать их в собственной речи, связывая с ситуацией употребления (*мама, папа, баба, дай, иди, пока* и т.п.). Такая способность манифестирует начало овладения РчСлГн и соответственно *эфферентным* артикуляционным праксисом. Могут возникать и эхололии как свидетельство речевой активности на уровне вторичных полей коры мозга. Для того чтобы устранить эхололии, на этом этапе следует вести постоянную работу по осмыслению повторяемых слов. Для этого используются все анализаторные каналы и фиксируется внимание ребенка на привнесенные ими смысловые признаки обрабатываемых слов. Например, при работе над пониманием слова *лимон* необходимо при постоянном произнесении слова показывать ребенку разные изображения лимонов (по размеру, оттенкам цвета, растущих на дереве и лежащих на столе и т.п.), дать понюхать и попробовать лимон на вкус, а также и обсудить специфику полученных ощущений.

Этап 4. Этот этап связан с активным познанием ребенком окружающего его мира, его объектов. Выработывая их обобщенные образы с помощью основных (слухового и зрительного) анализаторов и дополнительных (тактильного, вкусового, обонятельного), дети получают доступ к пониманию слов. Это обусловлено тем, что они овладевают фонематическим кодом языка, без чего слова остаются бессмысленными. В этот период актуальна отработка не только эмпирических (анализаторных) свойств обозначаемых словом предметов, но и категориальных признаков. Так, для слова *лимон* это признаки неодушевленного, но растущего, признаки съедобного, отнесенности к фруктам.

Подъем на эту высшую ступень слухового восприятия знаменует переход от восприятия речи на

уровне гнозиса (вторичные поля коры) к уровню языка (третичные поля коры).

Дальнейшее речевое развитие, а именно овладение связной речью, происходит на этой базе с подключением других областей мозга.

Изложенные выше особенности развития слухового восприятия у ребенка требуют предварительной, последовательной и детальной диагностики.

Специфика структуры и приобретения РчСлГн требует того, чтобы его диагностика начиналась с предъявления ребенку неречевых шумов. Источники звучаний (*фудка, колокольчик, барабан, погремушка* и др.) должны находиться за экраном. Ребенку предлагается послушать звучание предметов, которые он не видит, и найти тот, который издавал услышанный звук. Если ребенок справляется с этой задачей, то делается вывод о сформированности у него РчСлГн. При наличии трудностей различения неречевых шумов делается обратный вывод и констатируется, что обязательна интенсивная работа по их слуховой дифференциации.

Затем проверяется, имеются ли у ребенка звукоподражания («натуральные»). При том, что ребенок различает неречевые шумы, но не подражает им, делается вывод, что слуховые отделы височной коры не повреждены, но неполноценны проводящие пути из слуховой зоны принятия этих шумов к соответствующему артикуляционному отделу мозга. В этом случае необходимо подключение обходных путей, благодаря которым звучание воспринималось бы в первую очередь тактильно. Такая коррекционная работа хорошо разработана и описана в рамках сурдопедагогики (А.Ф. Рау и предшественники его школы [10]). Практика показывает, что подавляющее большинство *слышающих детей*, в отличие от *глухих*, при необходимом объеме своевременного коррекционного обучения обязательно переходят от тактильного восприятия неречевых звучаний к нормативному слуховому. Это обеспечивается тем, что акустический компонент звучания постоянно присутствует при его тактильном опознании и как бы вкладывается в зрительный образ. Проводящие пути, связывающие этот объединенный (зрительный + акустический) образ звучания, доставляют его в область мозга, предназначенную для неречевых звукоподражаний. Со временем зрительная опора отпадает и слуховая, как и полагается, остается ведущей.

Следующие приемы диагностики и коррекции состоят в предъявлении ребенку за экраном источников звучаний, которые принято уже не «натуральными» звукоподражаниями, а звукоподражательными словами (*ав-ав, мяу, мяу* и др.). Используются также задания воспроизвести эти слова. Алгоритм анализа результатов выполнения детьми заданий и коррекции нарушений та же, что и при диагностике и коррекции состояния неречевых шумов.

Далее возникает необходимость выяснить, слышит ли ребенок произносимые обследующим слова. Для этого обычно даются задания показать предмет или его картинное изображение. Здесь возникают существенные диагностические трудности, поскольку не ясно, о чем свидетельствует неспособность ребенка выполнить это задание: из-за того, что он не может расслышать слово или понять его (уровень развития языка, и в частности, фонематического слуха). Выход из этого положения – только использование косвенного пути, а именно прием повторения ребенком услышанных слов. Однако и здесь может иметь место нарушение передачи звучания слова в ар-

тикуляционные зоны, благодаря которым оно произносится. Такая ситуация остается пока диагностически неразрешенной окончательно, поэтому о состоянии восприятия слов на слух приходится судить по таким косвенным признакам, как мимика и позы вслушивания.

В плане коррекционного обучения здесь важно следующее. Если есть подозрения на неспособность воспринять членораздельно звуковой состав слов, то необходимо использование приемов слуховой стимуляции с заданиями повторить то, что услышано. В число методов включается также чтение с губ, интенсивная автоматизация наиболее частотных звучаний, в том числе и оборотов речи. При этом соблюдается принцип последовательного усложнения слоговой и звуковой структуры подаваемых на слух слов. Полезен здесь и метод Томатиса. Следует, однако, отметить, что все эти приемы не являются настолько эффективными, чтобы решить проблемы нарушения слухового восприятия.

Следующие приемы диагностики направлены на выяснения того, понимает ли ребенок слова. Для этого применяются задания показать не только предметы, обозначаемые произносимыми словами, но и действия и качества, а также выполнение устных инструкций (*дай, возьми, иди, побеги, попрыгай* и др.).

Если ребенок не понимает слова, то делается вывод о нарушении у него основного речевого механизма, а именно ФнСл. Если он понимает слова и повторяет их, это свидетельствует о сформированности и ФнСл, и РчСлГн и артикуляционного праксиса (АртПр). Если же ребенок *понимает слова*, но не *говорит* их от себя (спонтанно), это является свидетельством того, что ФнСл не сформирован в той мере, которая необходима для его присутствия во внутривербальном плане. Присутствие последнего обязательно, так как ребенок должен «слышать» осмысленное слово «внутренним ухом», а это гораздо сложнее, чем повторить слово, услышанное извне. Возможно также, что неспособность произносить слово от себя свидетельствует о неполноценности *путей*, связывающих зоны реализации ФнСл и АртПр, поскольку сказать слово спонтанно гораздо сложнее, чем повторить услышанное извне. Как уже подчеркивалось автором в статье «Об экспрессивной алалии», в этом случае необходимо перевести в артикулемы не просто звуки речи, а *фонемы*.

Подчеркнем еще раз, что нарушения речи, когда ребенок понимает слова, но не говорит их сам, то есть не использует в рамках речевой коммуникации, принято обозначать как моторную алалию. При этом не делается акцент на различии в способности повторить слово и сказать его от себя: и то и другое расценивается одинаково – моторная алалия. Между тем дифференцированный подход к диагностике произносительной способности на уровне повторной и спонтанной речи крайне необходим. От этого зависит тактика коррекционной работы.

Основной задачей при способности повторять слова, но неспособности произносить их от себя должно быть совершенствование не процессов РчСлГн и АртПр, а операций фонематического анализа слов и соотнесение внутренних образов *осмысленных* слов с их артикуляционным воплощением. Здесь актуальны широко известные приемы звукового анализа и синтеза с акцентом на соответствие или несоответствие звучания слова и его значения.

Полезно и закрепление появляющихся артикуляционных актов приемами, которые используются для коррекции АртПр. Имеется в виду подключение пред-

метных действий в широком плане – и пальцевых, и кистевых, а также приемов оптико-тактильной методики.

Таким образом, неполноценность слухового восприятия слов является основной причиной непонимания речи, а также нарушений ее артикуляционного плана и в рамках повторной, и в рамках спонтанной речи.

Диссоциация, состоящая в способности повторять слова и неспособности говорить их от себя, является достаточно частой. В первую очередь, она следствие неполноценности речевой слуховой агнозии на разных уровнях ее реализации.

Всегда следует иметь в виду, что состояние слухового восприятия является базисным показателем способности говорить, а коррекция спонтанного артикулирования – особая задача, состоящая, помимо слуховой стимуляции, в активизации процессов не только фонетической, но и фонематической обработки слов.

В целом коррекционная работа при речевой слуховой агнозии сходна с той, которая применяется в сурдологии и отчасти в тифлопедагогике. Это еще раз демонстрирует то, что разделы дефектологии знаменуют единство этой дисциплины, а также необходимость владения приемами каждого из них дефектологом, независимо от основного профиля его специализации.

Список литературы:

1. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека М.: МГУ, 1962. 504 с.

2. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: МГУ, 1987. 288 с.

3. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М.: Педагогика, 1972. 269 с.

4. Визель Т.Г. Значение процессов полушарного взаимодействия в патогенезе нарушений речи // Асимметрия. 2010. № 4. С. 9–22.

5. Визель Т.Г. Приобретение и распад речи / под ред. О.Ю. Цвирко. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 289 с.

6. Скворцов И.А. и др. Исследование профиля развития психоневрологических функций детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений: методическое пособие. М.: Трифола, 2002. 28 с.

7. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А., Рыскина В.Л. Макаруровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново: ЛИСТОС, 2016. 76 с.

8. Kinsbourne M. The development of Cerebral Dominance // Handbook of clinical neurophysiology / Ed. S. Filskov, T. Boll, N.V. Wiley, 1981. P. 399–417.

9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

10. Покровский Н.В. Вклад Н.А. Рау в развитие дошкольного обучения и воспитания глухих // Вопросы теории и практики сурдопедагогике: Межвузовский сб. науч. трудов. Вып. 1. М., 2000. С. 77–81.

FEATURES OF REMEDIAL WORK WITH DISORDERS OF SPEECH PERCEPTION BY EAR

© 2018

Vizel Tatiana Grigorievna, doctor of psychological sciences,
leading researcher of Special (Defectological) Education Department
Moscow Institute of Psychoanalysis (Moscow, Russian Federation)

Abstract. The paper touches upon the problem of auditory agnosia, and first of all, speech. The author discusses its place in the series of defects of auditory perception, the output of a specific hierarchy from hearing loss to violations of the understanding of speech phonetically. It is emphasized that the children mechanisms, for which speech auditory agnosia takes place, may have origins in the inferiority of the processes of perception of nonverbal sounds. A special place is given to the problems of differential diagnostics of various abnormalities of auditory perception as well as to the fact that the absence of one's own articulated speech in a child directly depends on how well he perceives the speech of others. Thus, it has been affirmed that children articulatory apraxia is not primary. This must be considered in the construction of correctional education programs. Unlike primary hearing loss, the symptoms of speech auditory agnosia can be eliminated or reduced as a measure due to the use of special corrective techniques.

Keywords: impaired perception of speech on hearing; auditory agnosia; sensory alalia; auditory perception; stages of development of auditory perception; brain mechanisms; interzonal connections; conducting tracts; compensation; correction; alternate methods; safe analyzer system; sensory integration.

УДК 378. 147

Статья поступила в редакцию 01.12.2017

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРИМОРСКОГО РЕГИОНА АРКТИЧЕСКОГО БАССЕЙНА)

© 2018

Денисов Владимир Васильевич, доктор географических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории океанографии и радиэкологии
Мурманский морской биологический институт Кольского научного центра РАН
(г. Мурманск, Российская Федерация)

Митина Елена Гарисоновна, доктор педагогических наук, доцент кафедры естественных наук
Светлова Марина Всеволодовна, кандидат географических наук, доцент кафедры естественных наук
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск, Российская Федерация)

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки специалистов в области регионального природопользования. Природопользование в условиях приморских регионов Российской Федерации имеет свои особенности. Самарский научный вестник. 2018. Т. 7, № 1 (22)