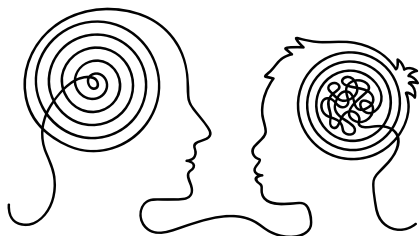


ВЫСШИЙ КУРС



ТАТЬЯНА ГРИГОРЬЕВНА
ВИЗЕЛЬ



ПРИОБРЕТЕНИЕ
И РАСПАД
РЕЧИ

2-е ИЗДАНИЕ, ПЕРЕРАБОТАННОЕ
И ДОПОЛНЕННОЕ



Издательство
АСТ
Москва

УДК 612.8
ББК 88.23
В42

*Все права защищены. Никакая часть данной книги
не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме
без письменного разрешения владельцев авторских прав.*

Визель, Татьяна Григорьевна.

В42 Приобретение и распад речи. 2-е издание, переработанное и дополненное / Татьяна Григорьевна Визель. — Москва : Издательство АСТ, 2025. — 304 с. : ил. — (Высший курс).

ISBN 978-5-17-165825-0

В книге детально рассматриваются особенности развития и нарушений речи у детей и потери ее взрослыми. Это фундаментальная теоретическая работа в области нейропсихологии, нейролингвистики, афазиологии и логопедии.

Пристальное внимание уделяется вопросам дифференциальных различий в клинических картинах нарушений речи, а также причин, лежащих в их основе. В книге автор выявляет принципиально важные, не описанные ранее феномены патологии речи; в инновационном ключе описываются алгоритмы приобретения и распада речевых навыков, уточняются формы алалий и афазий, выделяются речевые навыки, входящие в основные системы языка, и описываются особенности их распада.

УДК 612.8
ББК 88.23

Макет подготовлен редакцией «Прайм»

ISBN 978-5-17-165825-0

© Визель Т., 2025
© ООО «Издательство АСТ», 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Список условных сокращений	6
Введение	7
Благодарности	11

Часть I

ИЗ ИСТОРИИ ВЗГЛЯДОВ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ И НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ	13
--	-----------

Глава 1.

Особенности приобретения речи детьми в норме и патологии	14
---	----

Глава 2.

Особенности распада речи у взрослых с афазией	26
---	----

Глава 3.

Уточнение природы афазии	40
3.1. «Типичные» афазии (по А. Р. Лурия)	40
3.2. Атипичные афазии	47
3.3. Причинные факторы афазических расстройств	51

Часть II

ПРИОБРЕТЕНИЕ РЕЧИ	55
--------------------------------	-----------

Глава 1.

Понятие речевых навыков и их роль в речевой деятельности человека	56
1.1 Речевые навыки как интегративные единства	56
1.2. Виды речевых навыков	62

Глава 2.

Приобретение навыков импрессивной речи	78
2.1. Специфика функции восприятия слов на слух	78
2.2. Алгоритм приобретения навыков понимания слов	83
2.3. Иерархия навыков восприятия речи и понимания слов	87

Глава 3.

Приобретение навыков экспрессивной речи	91
3.1. Специфика произносительной функции	91
3.2. Алгоритм приобретения произносительных навыков	95
3.3. Иерархия произносительных навыков	100

Глава 4.

Приобретение навыков называния предметов	104
4.1. Специфика функции называния предметов	104
4.2. Алгоритм приобретения навыков называния предметов	106

Глава 5.

Приобретение навыков словообразования и словоизменения	111
5.1. Специфика функции словообразования и словоизменения	111
5.2. Алгоритм приобретения навыков словообразования и словоизменения	118

Глава 6.

Приобретение навыков связной (фразовой) речи	121
6.1. Специфика функции фразовой речи	121
6.2. Алгоритм приобретения навыков фразовой речи	125
6.3. Специфика текста и алгоритм приобретения навыков построения текста	129

Глава 7.

Приобретение навыков чтения и письма	133
7.1. Специфика функции чтения	133
7.2. Специфика функции письма	136
7.2. Алгоритм приобретения навыков чтения и письма	139

Часть III**НАРУШЕНИЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ РЕЧИ И ЕЕ РАСПАД 147***Глава 1.*

Нарушения приобретения навыков устной речи (алалии) и письменной речи (дислексии, дисграфии)	148
1.1. Алалии	148
1.2. Клинические примеры проявления форм алалии	160
1.3. Дислексии и дисграфии	168
1.4. Клинические примеры проявления специфических форм дислексии и дисграфии	177

Глава 2.

Распад речи (афазии)	186
2.1. Феномен вариабельности афазий	186
2.2. Афазия импрессивная фонематическая (сенсорная)	190
2.3. Афазия экспрессивная фонематическая (моторная)	198
2.4. Афазия лексическая (амнестическая)	211
2.5. Афазия морфологическая (семантическая)	218
2.6. Афазия синтаксическая (динамическая)	223
2.7. Афазии у детей	229
2.8. Распад письменной речи при афазии	236
2.9. Клинические примеры проявления форм афазии	240

Глава 3.

Основные направления преодоления нарушений приобретения и распада речи	265
3.1. Коррекционная работа при нарушениях приобретения устной речи (алалиях)	265
3.2. Коррекционная работа при нарушениях приобретения письменной речи (дислексиях и дисграфиях у детей)	271
3.3. Восстановительное обучение при распаде речи (афазиях)	274
Заключение	285
Словарь основных терминов	289
Литература	295

СПИСОК УСЛОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

- НрчСлГн — неречевой слуховой гнозис
РчСлГн — речевой слуховой гнозис
АртАпр — артикуляционная апраксия
АртПр афф — артикуляционный праксис афферентный
АртПр эфф — артикуляционный праксис эфферентный
ЗрГн — зрительный гнозис
ЛГК — логико-грамматическая конструкция
НрчСлАгн — неречевая слуховая агнозия
ОрПр — оральный праксис
СпнАрт — спонтанное артикулирование
ФзСл — физический слух
ФнСл — фонематический слух
ЦНС — центральная нервная система
ЧМН — черепно-мозговые нервы
ЧМТ — черепно-мозговая травма
ЭЭГ — электроэнцефалограмма — исследование состояния биотоков мозга
- D — Dextra — правое полушарие мозга
O — Occipitalis — затылочная (зрительная) область
P — Parietalis — теменная (тактильная) область
Pr — Premotor — премоторная (речедвигательная) область
S — Sinistra — левое полушарие мозга
T — Temporales — височная (слуховая) область
ТРО — Temporalis-Parietals-Occipitalis, височно-теменно-затылочная — (третичная зона перекрытия).
- I — первичные поля коры мозга
II — вторичные поля коры мозга
III — третичные поля коры мозга

ВВЕДЕНИЕ

Речь является дифференциально-видовым врожденным свойством биовида человек. Умение пользоваться речью требует способностей, приобретение которых может быть сопряжено с целым рядом осложнений. Однако это не снижает значения дара речи, а призывает к проникновению в скрытые закономерности процесса его приобретения. Попытки усилий в этом направлении приоткрывают завесы тайн, которые скрываются за семью печатями, то есть в мозге человека. Изучение особенностей развития и нарушений речи у детей по типу алалии и потери ее взрослыми с афазией привнесло в нейронауки немало озарений, однако многие из тайн так и остаются неразгаданными. Между тем они продолжают волновать специалистов, работающих в области патологии речи. Особенно актуальными являются при этом вопросы дифференциальных различий в клинических картинах нарушений речи, а также причин, лежащих в их основе.

В отношении проблемы приобретения речи детьми актуальным является уточнение патогенеза алалий. Несмотря на основополагающие работы В. К. Орфинской и Н. Н. Трауготт, проблема дифференциальных отличий алалий — с одной стороны, гностико-праксической, а с другой стороны, собственно языковой природы — оказалась в фокусе внимания исследователей через много лет.

Аналогичная ситуация имеет место и с другими вопросами, относящимися к проблеме приобретения речи детьми. Подразумевается недостаточное использование положений лингвистики о специфике различных систем (кодов) языка, содержащихся в работах Р. Якобсона, С. Д. Кацнельсона, Н. Хомского (N. Chomsky), Д. Слобина (D. Slobin) и др. Особенно ярко в этом отношении выступает невнимание к принципиально важным дифференциальным различиям между фонетическими и фонематическими механизмами речи. Это ведет к искажениям

в трактовке особенностей детской речи, терминологическим неточностям и диагностическим ошибкам. Такая ситуация отрицательно сказывается не только на продвижении в теоретических аспектах проблем патологии речи, но и на целом ряде методических подходов к коррекционной помощи детям с патологией речи.

Что касается афазии, то в рамках ее изучения до сих пор не завершены дискуссии по поводу природы афазии. Автор настоящей работы на протяжении целого ряда лет встречался с афазиями, клинические особенности которых не позволяли трактовать их как результат причинных факторов по А. Р. Лурия. Первоначально они были названы *атипичными*. Со временем вывод об атипичности таких афазий был радикально пересмотрен. Путь к результатам этого пересмотра был нелегким, наполненным сомнениями и прозрениями. В настоящее время это вылилось в стойкое убеждение, что **атипичные афазии являются, напротив, типичными, но редко встречающимися в клинической практике, как и многие другие «чистые» заболевания**. Такое переосмысление привело к выводу о необходимости уточнения природы афазии как вида патологии речи и ее основных особенностей. Усилия по реализации этой задачи в течение ряда лет прикладывались к параллельному и сопоставительному изучению речевых нарушений у детей и взрослых. Укрепилось убеждение, что такой сопоставительный подход является не только продуктивным, но единственно возможным способом ответить на злободневные вопросы, не получившие до сих пор убедительного разрешения. В частности, данный аспект позволил уточнить термин *распад* речи, который, хоть и часто встречается в литературе, но трактуется как *потеря*, а не как распад чего-то целого на его отдельные части. Между тем именно термин *распад* является не только раскрывающим суть афазии, но и значимым в психолого-философском плане.

Представляется логичным, в частности, считать, что *приобретение* и *распад* — это два комплементарных,

но разнонаправленных процесса, отвечающих закономерностям осуществления разных явлений жизни в целом.

Работа состоит из трех частей. Часть I содержит краткую историческую справку об основных данных в области изучения особенностей приобретения и распада речи. Привлечены взгляды классических педагогов прошлого, проявлявших интерес к нарушениям речевого развития детей, и наиболее значимые в контексте освещаемой проблемы работы авторов более позднего времени. Основным источником материала по истории афазиологии послужил обзор выдающихся разработок классического невролога Генри Хэда (Henry Head) в его труде «Афазия и родственные нарушения» (1926*). Выбор именно этого труда обусловлен совпадением целого ряда излагаемых в нем взглядов на афазию со взглядами автора. Другим привлеченным источником явилось учение об афазии отечественного исследователя А. Р. Лурия. Использовались также редко упоминаемые в публикациях по проблеме афазии работы Е. П. Кок, Е. Н. Винарской, И. М. Тонконового и др., причем не только в реферативном, но и в концептуальном ключе. В этой же части работы содержатся умозаключения по поводу необходимости уточнения природы афазии и причин варибельности ее форм.

В части II представлено описание взглядов автора на особенности приобретения речи детьми. Выделены и описаны этапы речевого развития. Отдельное внимание уделено роли каждого из основных механизмов овладения речью, а именно: слухового гнозиса, артикуляционного праксиса и фонематического слуха. Отмечено сходство понятий речевых механизмов и речевых инструментов, что объясняет отдельные случаи их синонимического употребления в тексте работы. Подчеркнута также языковая сущность фонематического слуха и производных от него механизмов овладения разными видами речи.

* Здесь и далее в скобках указан год публикации научной работы, публикации или монографии.

Уделено внимание закономерностям обучения детей чтению и письму.

В части III содержится описание нарушений приобретения различных речевых функций детьми, одни из которых относятся к гностико-праксическому, а другие — к языковому уровню мозговой организации речи.

Кратко приводятся основные направления коррекционной работы при алалии и восстановительном обучении при афазии.

Сквозной идеей настоящей работы является также изложение собственного представления об афазии, не совпадающее с общепринятым и конкретно с концепцией причинных факторов афазии А. Р. Лурия. Природа этого речевого расстройства трактуется как *прямой* результат распада упроченных речевых конструкций, составляющих пласт беглой разговорной речи.

Полное осознание риска критических отзывов о данной работе и высокой вероятности возможных дискуссий не является препятствием для решения вынести на обсуждение то, что на данный момент представляется значительным и заслуживающим внимания.

БЛАГОДАРНОСТИ

Выражаю свою глубокую благодарность моей ученице, единомышленнику, другу и соратнику Светлане Вячеславовне Клевцовой за постоянную помощь в оформлении и обсуждении текста рукописи, за выполнение многочисленных рисунков и проявленные при этом знания, терпение и креативность.

Прошу принять мою искреннюю благодарность и другой моей ученице, многолетнему другу и единомышленнику Ольге Юрьевне Цвирко. При ее помощи (профессиональной и организационной), а также душевном участии вышло в свет первое издание данной книги.

Благодарю издательство АСТ за предложение переиздать настоящую работу и труд по ее подготовке к публикации.

ЧАСТЬ I

**ИЗ ИСТОРИИ ВЗГЛЯДОВ
НА ПРИОБРЕТЕНИЕ
И НАРУШЕНИЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

ГЛАВА 1

Особенности приобретения речи детьми в норме и патологии

История становления взглядов на особенности приобретения речи детьми прослеживаются со времен педагогов-гуманистов, таких как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Жан-Жак Руссо, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, В. Ф. Одоевский, К. Д. Ушинский и др. Основные высказывания этих просветителей изложены в работе отечественного автора В. И. Селиверстова (2004).

К. Д. Ушинским сделаны меткие замечания о том, что части речи могут усваиваться ребенком тогда, когда у него появляется потребность выразить свое отношение к предмету. Кроме того, сочетания слов требуют от ребенка внимания к предлогам и союзам. Они осваиваются им в процессе формирования суждений. Швейцарский педагог Песталоцци высказывался по поводу овладения речью детьми еще более определенно. Он выделил три ступени этого процесса:

- 1) обучение звуку как средству развития органов речи;
- 2) обучение словам как средствам ознакомления ребенка с отдельными предметами;
- 3) обучение речи как средству, позволяющему ясно выражаться о предметах и обо всем, что он в состоянии о них узнать.

Наиболее важным в контексте настоящей работы является то, что Песталоцци придавал большое значение слуховому восприятию ребенка. «Первым до его слуха, — писал он, — доходит его собственный голос и голос матери. В дальнейшем он учится узнавать и применять словесные знаки». Учитывая это, Песталоцци настоятельно рекомендует развивать у ребенка

слуховое восприятие, речевой слух в тесной связи с развитием его речи. «Ребенок должен достигать большего, чем просто опознание звуков. Величайшая тонкость слуха в различении звуков и величайшее искусство в подражании им... дает ребенку специфическое человеческое развитие».

С этой целью Песталоцци советует «использовать многообразие и „заманчивость“ звуков, доводить их до слуха ребенка то громко, то тихо, то нараспев, то со смехом. Все это следует делать живо, весело, по-разному, чтобы вызвать у ребенка желание лепетать, их повторяя». Уже с колыбели нужно ежедневно произносить в его присутствии простые слоги.

М. В. Ломоносов отдельное внимание уделяет органам артикуляции. Он указывает, что «устроенными для выговора органами речи» являются: губы, зубы, язык, небо и гортань с расположенными близ нее частями, то есть с язычком и «со скважинами в ноздри». В зависимости от тех движений, которые производятся органами речи, Ломоносов впервые классифицирует звуки русского языка. В зависимости от положения и движения органов речи он делит звуки на гласные и согласные.

Переводя мысли великих представителей культуры и педагогики на современный язык, можно считать, что они придавали большое значение становлению у детей и речевого слухового гнозиса, и орально-артикуляционного праксиса.

К. Д. Ушинский делает также попытку раскрыть нервные механизмы звукопроизношения и на удивление мудро для педагога его времени приходит к выводу, что оно зависит не от какого-нибудь одного нерва, а от сложной системы нервов и мускулов. Среди нервов, участвующих в речи, он справедливо указывает тройничный, лицевой («личной»), блуждающий, подъязычный. Ушинский обращает внимание и на то, что в акте речи принимают участие мышцы и лица, и нижней челюсти, и гортани, и мышцы, управляющие движением легких.

К. Д. Ушинский не ограничивается вниманием к исполнительным органам речи и обращается к языку. На этом уровне он отождествляет грамматику с филологией. «Изучение ребенком филологии, — пишет он, — начинается с той минуты, когда он осознает связь подлежащего со сказуемым». Вместе