

# Коммуникативные условия активизации речевой деятельности учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида

Л.Ю. Долгих

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Иркутского государственного педагогического университета

Цель исследования, представленного в статье, — выявление условий активизации речевой деятельности младших умственно отсталых школьников. Для этого проанализированы особенности высказываний 196 учащихся в возрасте 10–12 лет. Эти высказывания созданы ими в разных условиях речепорождения. Анализ эксперимента показал, что у умственно отсталых детей имеются значительные потенциальные речевые возможности, актуализируемые при включении мотивационных механизмов и связанные с приданием речепорождению коммуникативной значимости. При повышении коммуникативной значимости высказывания у детей наблюдаются изменения в семантической стороне высказываний и в коммуникативном поведении, на которые можно опереться при организации речевой работы.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, мотивация речепорождения, активизация речевой деятельности, умственно отсталые младшие школьники.

Отечественная дефектология, имеющая в качестве своей теоретической основы труды Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Ж.И. Шиф и других, накопила достаточно большое количество сведений о специфике психологического развития при умственной отсталости. Отличия речевого развития умственно отсталых детей от нормы, в частности особенности их связной речи, всесторонне изучены и описаны в литературе (Л.С. Вавина, Е.А. Гордиенко, Л.В. Занков, Ю.А. Круглова, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, Л.В. Матвеева, В.А. Озолайте, В.Г. Петрова и др.).

В данной статье представлены результаты исследования, смыслообразующей идеей которого является мысль о существовании в речевом развитии умственно отсталых детей значительных потенциальных возможностей, не реализуемых в традиционной практике речевой работы. Вспомним слова Л.С. Выготского о том, что умственно отсталый ребенок, как и любой ребенок, развивается, и у него обязательно есть сохранные стороны и качества. Задача нашего исследования заключается в том, чтобы выявить, «что в развитии умственно отсталого ребенка работает не против нас, а на нас, т. е. каковы те, возникающие в самом развитии умственно отсталого ребенка процессы, которые ведут к преодолению отсталости, к борьбе с ней и поднятию ребенка на высшую ступень» [1, с. 117]. Наша работа посвящена изучению реальности использования в качестве средства ак-

туализации потенциальных речевых возможностей умственно отсталых школьников коммуникативного подхода, который активно утверждается в специальной методике развития речи и обучения языку в настоящее время (А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Г.Л. Лецинская, Э.В. Якубовская и др.).

Правомерность выбора предмета исследования обусловлена следующими обстоятельствами:

1. Коммуникативный подход, который строится на базе психолингвистических работ Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и других, полнее, чем традиционная методика развития речи, учитывает психологические закономерности происхождения, структуры и функционирования речевой деятельности.

2. Речевые возможности умственно отсталых учащихся реализуются на уроке не в полной мере, а сформированные на уроках речевые навыки слабо влияют на речепорождение детей в повседневной коммуникации. Одной из основных причин такого положения дел является специфика учебных речевых ситуаций, не учитывающая психологические закономерности формирования речевой деятельности.

3. У умственно отсталых детей наиболее сохранная область речевой мотивации связана с решением речевых задач коммуникативного и практического характера, поэтому коммуникативный подход позволяет опереться на сохранные стороны мотивацион-

ной сферы ребенка. Поскольку мотивационный уровень во многом определяет развернутость, продуктивность, целенаправленность и другие характеристики речевой деятельности, можно ожидать, что именно в ситуациях лично значимой речевой деятельности ребенку «не хватает» имеющихся речевых стереотипов и он «приоткрывает» учителю зону своего ближайшего развития. Именно в таких ситуациях мы можем узнать, в усвоении каких языковых структур у ребенка есть потребность, т. е. он действительно уже нуждается в них, реально пытаясь оречетвить содержание, обладающее для него личностным смыслом.

Рассмотрим теоретические и экспериментальные основания перечисленных положений.

Учебная коммуникация — специфический вид коммуникации, существенно отличающийся от бытовой как в мотивационном, так и в структурном и операциональном планах. Наблюдения на уроках, анализ методики обучения, проведенные Н.И. Жинкиным, В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ, М.Ф. Гнездиловым и другими исследователями, показали, что все учебные ситуации речепорождения (ответы на вопросы в беседе, составление рассказов, пересказы, комментирование, отчеты о выполнении задания) предполагают достаточно искусственные варианты речи. Какие особенности речепорождения на уроке лишают его жизненности? Все авторы отмечают, что в школе нередко приходится говорить о том, что ребенок не вполне понимает, что ему не интересно, о чем говорить совершенно не хочется. Учитель, задающий вопросы, всегда знает на них ответ; более того, он требует, чтобы и ответы ребенка имели совершенно определенные содержание и форму. Структура фраз в учебном диалоге («полные ответы») специфична, не жизненна, не пригодна больше ни для каких коммуникативных ситуаций. При подготовке связного высказывания имеется длительный подготовительный этап, на котором заданными оказываются не только тема и главная мысль рассказа, но и содержание, многие слова, фразы. В таких коммуникативных условиях речь не встречалась детям ни в их дошкольном опыте, ни в повседневной внеурочной речевой практике. Традиционные учебные ситуации задают специфическую мотивацию речепорождения, поэтому высказывания учащихся на уроке имеют по сравнению с высказываниями, построенными в естественных коммуникативных ситуациях, определенные семантические и языковые особенности, приобретают, как писал Н.И. Жинкин, «ученическую интонацию», теряют живость естественной речи [6, с. 338].

Коммуникативный подход к обучению языку и речи (Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, Л.Ф. Климанова, А.Ю. Купалова; А.К. Аксенова, Н.В. Галунчикова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Ю.А. Круглова, Г.В. Лещинская, Э.В. Якубовская и др.) является одним из способов преодоления мотивационных проблем речепорождения на уро-

ках через учет и специальное моделирование особенностей естественной коммуникации.

В теории речевой деятельности [9, 7], которая служит психолингвистическим обоснованием коммуникативного подхода, активная речь определяется как сложный, многоуровневый процесс порождения речевого высказывания, состоящий, по А.А. Леонтьеву, из нескольких этапов: мотивационного, ориентировочного (где, в каких условиях создается, кому, зачем предназначается высказывание), внутреннего смыслового программирования, реализации внутренней программы, звукового осуществления [9]. В психолингвистических работах подчеркивается особая роль мотивационного звена речевой деятельности. Мотивационный уровень речепорождения рассматривается как сложное в содержательном и процессуальном планах образование, в котором сплетаются коммуникативная потребность, мотив, коммуникативное намерение, рождается смысл, выделяется цель речевых действий.

Одна из наиболее существенных черт речевой мотивации — ее коммуникативная сущность. Речевая деятельность, пишет А.А. Леонтьев, «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входит в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности...» [9, с. 63]. Речь, таким образом, обеспечивает любое социальное взаимодействие — от совместной деятельности до межличностного общения, включена в него, подчинена его целям и структуре.

Проведенный еще в 70-х гг. XX в. В.И. Капинос психологический анализ процесса построения связных текстов на уроках при традиционной методике обучения показал, что «принятая в школе система работы над связным высказыванием соотносится со всеми фазами структуры речевой деятельности. Однако... речевое действие подчинено только собственно речевой цели — адекватно передать языковыми средствами содержание высказывания: раскрыть тему и выразить основную мысль. Оно мотивировано только содержательно. Мотивация же более высокого ранга (зачем мы создаем данное высказывание, для кого оно предназначено и пр.), которая обязательно возникает, если мы рассматриваем речевое действие в рамках деятельности общения (коммуникации), здесь отсутствует» [8, с. 63].

Анализ этих положений с помощью методики развития речи привел к тому, что появилась мысль о необходимости моделировать на уроках речевые ситуации, сходные с жизненными. Такие ситуации обеспечивают коммуникативную направленность выполнению упражнений тем, что создает у школьников понимание, кому, зачем и при каких обстоятельствах адресуются их высказывания [11, с. 289]. Таким образом, моделирование на уроке речевых ситуаций позволяет ребенку проходить через все этапы процесса порождения речевого высказывания и повышает статус учебного речепорождения в специальных упражнениях (конечно, при условии, что предложенная учителем ситуация воспринимается

ребенком как естественная и действительно входит в круг значимых для него деятельностей).

В данной статье мы ограничим проблематику коммуникативного подхода к развитию речи умственно отсталых учащихся именно выяснением того, эффективен ли прием моделирования естественной коммуникации при обучении этой категории детей.

В исследованиях речи умственно отсталых школьников (Л.В. Занков, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева и др.) выделены особенности речевой мотивации: быстрое истощение первоначального мотива, малая значимость учебного требования, инактивность при порождении высказывания. В то же время в специальной психологии и педагогике имеется ряд экспериментальных исследований и практических наблюдений, в которых раскрываются факторы повышения речевой мотивации учащихся. Так, младшие школьники при пересказе в первую очередь запоминают и репродуцируют эмоционально окрашенные компоненты текста, не пропускают их (А.Т. Токомбаева), дети лучше пересказывают сказку, чем эмоционально нейтральный текст (В.А. Озолайте). В.Г. Петрова делает вывод, что задания на составление связного текста вообще выполняются лучше, если вызывают ярко выраженные положительные эмоции. В ряде работ показано, что при условии практической направленности учебного задания и возможности самостоятельно применить результат уже у младших школьников можно наблюдать интерес к содержанию учебного задания вообще (Н.Г. Морозова, Б.И. Пинский) и речевого задания в частности (Л.С. Вавина, Э.В. Якубовская). Создание ситуаций, требующих использования устной речи для выполнения практической деятельности, является обязательным условием развития речи у глубоко умственно отсталых детей (А.Р. Маллер). Таким образом, наиболее сохранной областью мотивационной сферы умственно отсталых детей оказывается естественная коммуникативная мотивация, возникающая в реальных жизненных ситуациях, связанная с понятной практической деятельностью, игрой, живым общением.

С целью выявления у младших умственно отсталых школьников условий активизации их речевой деятельности мы предприняли экспериментальное исследование особенностей высказываний детей в **разных условиях** речепорождения. Мы предположили, что создание условий, усиливающих коммуникативную направленность речепорождения, будет способствовать повышению у испытуемых действительности речевого мотива, что проявится в изменении коммуникативного поведения детей, а также в повышении семантической насыщенности и семантической сложности их высказываний.

### Методика

В эксперименте принимали участие 196 учащихся (10–12 лет) конца III – начала IV класса

специальных (коррекционных) школ VIII вида г. Иркутска.

Основным методом исследования был индивидуальный эксперимент. Процедура обследования состояла в предъявлении каждому ребенку четырех заданий, требующих построения связных высказываний в меняющихся коммуникативных условиях:

- коммуникативная ситуация № 1: рассказ о запомнившемся случае (во втором варианте эксперимента – сочинение сказки) как выполнение требования взрослого (эти два задания составили первую серию эксперимента);

- коммуникативная ситуация № 2: рассказ о запомнившемся случае с записью на магнитофон для прослушивания в группе (речевая ситуация: создание в классе фонотеки рассказов или сказок); во втором варианте – сочинение сказки в процессе игры (вторая серия).

Вторую ситуацию мы можем считать более насыщенной в коммуникативном плане. При составлении рассказа коммуникативную направленность речепорождению обеспечивало групповое прослушивание детских высказываний, записанных на магнитофон, а сама запись на магнитофон создавала более сложную систему мотиваторов высказывания, в которой значимой для разных детей может оказаться и игра, и своеобразное «самоисследование», и «исследование» магнитофона, его возможностей, и самоутверждение в группе. При сочинении сказки ребенок включался в игру «Помоги Айболиту» и рассказывал сказку заболевшей грустной зверушке (использовались «бегемотик», «слоненок» и т. п.). Между тем вторая экспериментальная ситуация, на наш взгляд, не являлась конкретной, узкоспецифичной, эффект которой может быть повторен лишь при ее точном воспроизведении на уроке. Важно лишь то, что она обеспечивала включение в коммуникативную деятельность с реальным эмоционально значимым адресатом, позволяла ребенку «узнать» речевую задачу как естественную, значимую для его коммуникативного опыта.

Для анализа высказываний использовались следующие методики:

1. *Методика анализа семантической структуры текста.* В основе методики лежат принципы анализа семантической структуры текста как иерархии предикаций Т.М. Дридзе [4, 5]. Под предикацией автор понимает выраженные в тексте или обусловленные им содержательно-смысловые связи, которые существенны с точки зрения основного замысла [5, с. 8]. В детских повествовательных текстах мы выделяли как отдельные предикации, соответствующие предикациям второго порядка Т.М. Дридзе (хотя и более мелкие, чем у нее), все смысловые единицы, раскрывающие суть события, его основные вехи (в основном это составляющие событие действия героев). Кроме того, методика была адаптирована нами для оценки мотивационных особенностей речепорождения: внимание акцентировано на смысловых единицах, выполняющих функцию иллюстрирования, наиболее тесно

связанных с изменением отношения к предмету речи, стремлением более полно донести свое представление ситуации события до слушателя. Описание адаптированной методики и обоснование возможности ее использования для изучения речевой деятельности умственно отсталых детей было дано нами в более ранних публикациях [2, 3].

2. *Методика оценки коммуникативной развернутости высказывания*, т. е. достаточности продуцируемого текста для его понимания слушателем и для создания у него благоприятного впечатления о высказывании. Методика позволяет выделять четыре уровня коммуникативной развернутости, различающихся по количественным и качественным показателям. Нами была проведена проверка повторяемости результатов выделения уровней на основе только количественных и только качественных показателей, поэтому в данной статье мы остановимся на качественных особенностях детских высказываний каждого уровня.

3. *Структурированное наблюдение для оценки особенностей коммуникативного поведения детей*. Наблюдение проводилось по таким параметрам, как особенности эмоциональных реакций при выслушивании задания и при его выполнении, самостоятельность речепорождения, особенности выбора темы рассказа или сюжета сказки, наличие (или отсутствие) прямых адресаций к слушателю (чтобы удостовериться в его внимании к рассказу) вовлечь в обсуждение некоторых моментов, степень готовности развернуть высказывание, сделать его понятным и интересным для слушателя.

## Результаты

Изучение влияния характера учебной коммуникативной ситуации на речепорождение младших умственно отсталых школьников показало, что наряду с другими факторами действенность мотива речепорождения зависит от коммуникативных условий, в которых создается высказывание. Влияние коммуникативной ситуации настолько существенно, что может определять коммуникативную ценность высказывания *у одного и того же ребенка* в диапазоне от высказывания, практически неприемлемого для коммуникативных целей, до семантически и коммуникативно полноценного. Это доказывается следующими изменениями в речевой продукции детей, прошедших через отобранные коммуникативные ситуации.

В коммуникативно обогащенных ситуациях и при составлении рассказа, и при сочинении сказки наблюдается существенное — в два и более раза — увеличение количества предикаций (смысловых единиц) в тексте (рис. 1). Этого оказывается достаточно для качественного перехода от малоценных в коммуникативном отношении высказываний, преимущественно состоящих из одной микротемы (т. е. равных одному скупому очерченному ситуативному высказыванию), на которые готовы дети в традиционной учебно-речевой ситуации в большей части случаев, к полиситуативным, представляющим сложное в предметном плане событие.

В повествовательных текстах, как мы уже отметили, общее содержание представляют предикации, раскрывающие суть события, основные действия героев (предикации второго порядка). Однако очень важно, что происходит не только количественное наращивание таких однородных предикаций, но и обогащение текстов за счет появления иллюстративных текстовых единиц (Т.М. Дридзе называет их предикациями 3–4-го порядка). Это свидетельствует о том, что у ребенка возникает необходимость не ограничиваться констатацией основного события, а раскрывать его дальше, поясняя слушателю детали, особенности, причины события и т. д. Данное качество текста представляет большую ценность, так как с большой вероятностью связано с ориентировкой на слушателя и интересом самого говорящего к предмету высказывания, без чего не может состояться полноценная коммуникация. Кроме того, продуцирование таких предикаций говорит о выполнении детьми сложных речевых действий.

По всем рассмотренным показателям значимость различий по t-критерию Стьюдента между обеими парами ситуаций подтверждается при  $p < 0,001$ .

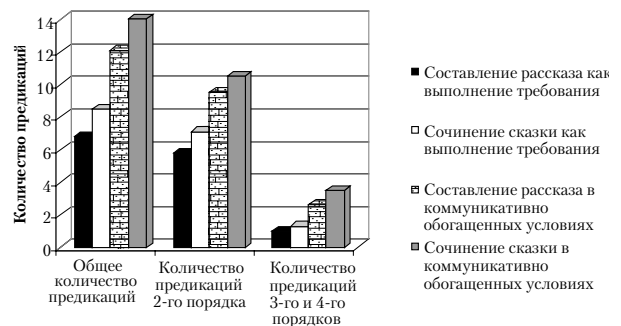


Рис. 1. Количество предикаций в текстах, полученных в разных коммуникативных условиях

В коммуникативно обогащенных ситуациях произошло перемещение детей с низких (первого и второго) уровней коммуникативной развернутости высказываний на достаточные для восприятия слушателем текста как коммуникативно приемлемого третий и четвертый уровни (рис. 2). Использование  $\chi^2$  — критерия Пирсона подтвердило различия по обеим парам заданий при  $p < 0,01$ .

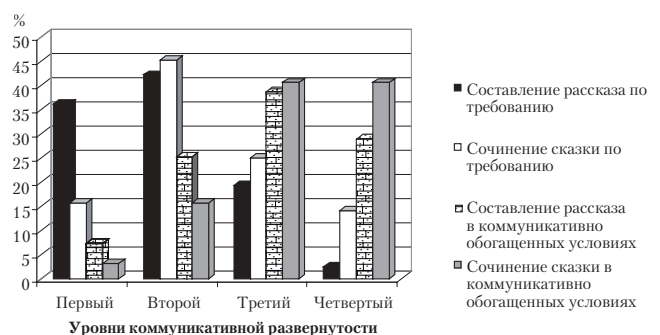


Рис. 2. Коммуникативная развернутость высказываний детей в разных условиях речепорождения

В заданиях первой серии (выполнение требования взрослого) тексты первого и второго уровней развернутости преобладали (78,3% — при составлении рассказа, 60,9% — сказки). Высказывания первого уровня с трудом можно назвать рассказами о событии, так как они состояли из нескольких более или менее ситуативно связанных фраз, дающих о событии предельно общее представление. В некоторых случаях тексты этого уровня были представлены цепочкой (иногда достаточно длинной) относительно однотипных, примитивных по семантическому наполнению фраз, называющих, но практически не раскрывающих признаки события. Практически отсутствовали иллюстрации к основным вехам события, какая-либо детализация содержания. Тексты оставляли впечатление бедных, примитивных в содержательном плане. Как правило, в них отсутствовали начало и концовка. Высказывания второго уровня описывали достаточно простое событие, состоящее из одной ситуации (микротемы не выделялись или были очень малы по количеству основных действий героев). Признаки события не были включены в какой-либо более широкий контекст; пространственно-временной фон события узок, количество действующих лиц невелико. Однако при малом количестве признаков события сами эти признаки раскрывались довольно хорошо, поэтому, несмотря на сжатость, высказывания воспринимались как полноценные, «скупые», но не примитивные. Из-за малого объема могли быть пропущены существенные структурные части (завязка, важные смысловые части, развязка).

Во второй серии тексты низких уровней развернутости составили только 32,5% при составлении рассказа и 18,8% при сочинении сказки. Преобладали высказывания третьего и четвертого уровней. Тексты третьего уровня производили впечатление вполне достаточных в коммуникативном плане и успешных (для ребенка 10–12 лет). Событие описывалось с определенной степенью детализации, хорошо представлялось слушателю, оказывалось достаточно развернутым (в высказываниях легко выделялись несколько полноценных микротем). К четвертому уровню относились развернутые, насыщенные деталями и подробностями, хорошо иллюстрированные, как правило, композиционно полноценные высказывания. Тексты давали полное представление об описываемом событии. У слушателя возникало ощущение открытости говорящего, его увлеченности содержанием, углубленности в свое высказывание.

Таким образом, изменения в семантической структуре высказываний, наблюдаемые в экспериментальных ситуациях, подтвердили нашу гипотезу о существовании у умственно отсталых детей *значительных потенциальных возможностей, актуализируемых при включении мотивационных механизмов* и связанных с приданием речепорождению коммуникативной значимости. Традиционные учебные ситуации не могут «задействовать» эти возможности.

Приведем примеры высказываний умственно отсталых младших школьников в разных коммуникативных ситуациях.

**Лиза П., 10 лет**

**Ситуация 1. Выполнение учебного требования: составление рассказа на заданную тему («Запомнившийся мне случай»).**

Вчера мы в снежки играли...//. Бегали...//. Валялись там //.

**Ситуация 2. Составление в классе фонотеки рассказов («Запомнившийся мне случай»).**

Когда я поступила во второй класс / я зашла / в класс / и меня Ольга Сергеевна спросила / «Есть кто здесь знакомые? // Твои знакомые?» // Я ответила «Да, есть» // . А еще / меня Ольга Сергеевна потом вызвала к доске / я примеры решила // . А примеры были легкие / я решила их и сразу получила пятерку // .

Потом мы после уроков / с Зоей Григорьевной / вышли на прогулку... / гулять // . На площадку вышли // . И мы там играли / как... Мы собирали малину // . Всё наверно // .

**Кристина Ш., 10 лет**

**Ситуация 1. Выполнение учебного требования: составление сказки на заданную тему («Как я однажды встретила волшебника»).**

Я / мы с ним пошли / и я у него попросила чтоб заколдовал / и у меня был большой замок // . Он заколдовал / и жил со мной // . И всё время я у него просила // . Потом он ушел в другие страны / и у меня все это закончилось // .

**Ситуация 2. Составление сказки в игровой ситуации «Поможем Айболиту: сказка для заболевшего бегемотика».**

Я расскажу тебе сказку про меня и про волшебника // .

Я пришла к нему / и / сказала / «Дедушка / дедушка, а как тебя зовут?» // И я ему сказала / «А ты можешь сделать, чтоб я очутилась дома?» // А он говорит / «А ты сперва / мне помоги всё» // . Я начала ему / всё помогать / картошку чистить / суп варить ему // . Я ему это сделала / а он говорит / «Нет / еще не всё. Я тебе скажу, когда всё. Теперь иди / в поле / и на... и набери картошку» // . Я набрала и сварила ему / тушенку // . И... и / постелила ему кровать // . Он лег / поспал // . И я тоже легла поспала // . Утром проснулась / я ему сварила кушать // . И он мне говорит / «Хорошая ты девочка // . Вот за это я тебя награжу». Он / мне дал... / он мне дал / куклиный набор // . И сказала я ему / «Дедушка / дедушка / пусти меня, пожалуйста, домой // . Я хочу домой / я заблудилась // . Он говорит / «Ладно // . При таком условии / никому не говори, что я колдун / и не показывай, где я живу» // . «Ладно / пока / прощай» // . Он меня отправил домой / а мама сказала / «Доча / где ты была? // Я сказала / «Я ходила / к подруге» // . Ну / я ему дала слово, что никогда никому не скажу, где он // . «Я / к подруге... // И она мне дала для куклы / набор» // . Ну / мама у меня / ничего не узнала / не наругала // .

Сложность высказывания одного и того же ребенка изменяется даже в одинаковых ситуациях речепорождения, но имеющих для ребенка разную значимость. Покажем на примере, как зависит развернутость и содержательность высказывания от отношения к теме, от интереса к ней.

Испытуемой (Катя К., 10 лет, III класс) были даны два задания составить рассказ на тему «Запомнившийся случай». Тексты продуцировались ребенком устно, без какой-либо предварительной подготовки. Единственным мотивом было требование взрослого. Не оказывалось никакой стимулирующей или организующей помощи. Девочка сама выбрала оба случая. Рассказы были достаточно эмоциональны, отличались живой разговорной интонацией. В то же время понятно, что от конкретной темы каждого рассказа («В гостях у подруги» и «Как моя собака заболела») зависит развернутость, содержание и языковое оформление текста. В этом примере хорошо видно, как во втором тексте, имеющем для ребенка особую значимость, возникают сложные семантические структуры, для которых девочке было трудно подобрать соответствующие языковые единицы. Появились многочисленные запинки и повторы. В этом тексте мы явно наблюдаем выход за границы упроченных в языковом опыте ребенка стереотипов.

#### Рассказ 1

Мы с Люсей пошли на кухню / Люся говорит / «Моро... / сейчас мороженое растает» // Мама купила ей // И мне тоже // Она уже таяла / капала // Люся пошла за блюдцем // Взяла // А у ней еще котенок был // Ее звали Мур... / Мурзилка // И эта кошечка / ну / зацепилась / и лапкой там / застряла / и / и / Люся упала на котенка а ко... // Потом двери открылись / котенок убежал / а блюдце разбилось // А нас не наругали.

#### Рассказ 2

Однажды, когда мы вышли гулять с Дружком / я отцепила собаку свою // И Дружок куда-то убежал // А потом... / буря началась / и я стала Дружка звать // И мне показалось какой-то визг / визг // Я побежала туда где этот визг... / визг начался // Я сказала / «Дружок! Дружок» // А Дружок / ну / бегал вокруг меня / я посмотрела / а у него / глаз что-то закрыт // Я отвела его домой / он / ну / кричал / пищал // Я деду сказала / «Деда / позвони к врачу» // Ну / для собак такой специальный / как это... (вопросительная интонация) // Да / ветеринар // Деда позвонил / а у него там / приятель один / один / ну / там работал // И через несколько минут уже приехал // Я осталась дома // Дружка забрали / и деда тоже уехал // А потом деда приехал / без собаки // Деда мне сказал / что с ним / ну / ему будут операцию делать / что это там / ну / вытаскивать / ну / просто глаз засорился и / половина палки там осталась // Будет очень трудно делать операцию // И вот / деда потом приехал и всё мне рассказал / это всё / ну / рассказал // Я пере... вол ... нвалась / я / да

// Потом я наутро уехала в школу // Прошла неделя / я приехала / Дружок / Дружка пока не было // Деда мне сказал / «В субботу поедим за Дружком» // Я приеха... / ну ... // Прошла ночь // Мы утром / в восемь тридцать пять / поехали / ну / за Дружком // Долго ехали / ну / где-то полчаса // Приехали / рассказали нам всё / выписали справку / потом мы Дружка ув... / увезли на какой-то коляске // Деда мне... // Дали коляску специальную / я Дружка покатила // Вот // И ... / такой корм специальный / и капли какие-то дали // Мы приехали / Дружка покормили кормом / и закапали // Дружок поспал / потом мы / ну / я Дружка вывела погулять // Потом / прошла неделя / всё // Я опять приехала домой / и посмотрела, что Дружок уже / ну / ничего / глазик открыт / Дружок / ну / как всегда / здоров / бегают хорошо / и всё.

Интересные результаты были получены при анализе сочиненных испытуемыми сказок. Хотя предложение сочинить сказку дезорганизовало многих детей, около четверти испытуемых уже в первой серии заданий (выполнение требования) откликнулись на это задание более охотно, чем на составление рассказа. У них наблюдалось заметное изменение содержательной стороны высказывания по сравнению с составлением рассказа в такой же ситуации. Сказки оказались более развернутыми, они включали большее количество признаков события, больше смысловых единиц, поясняющих, иллюстрирующих основные вехи события, т. е. иерархия смысловых единиц в сказках была сложнее и глубже. Сочинение же сказки в коммуникативно обогащенной ситуации оказалось в целом по выборке не менее благоприятным для роста показателей семантической структуры текста, чем задание на составление в аналогичных условиях рассказа: между показателями не выявляется различий, а количество предикаций 3–4-го порядка в сказках детей даже немного выше ( $p < 0,05$ ).

Сравним рассказ и сказку одного и того же ребенка в первой серии эксперимента (помимо требования взрослого какой-либо дополнительной мотивации не было).

#### Денис К., 12 лет

##### Пример 1. Рассказ «Как я провел лето».

Как я провел лето // Я бутылки собирал // Ну / деньги матери приносил // Но // И покупали всё что хотели // И вот... Бегал / с друзьями играл // В мячик играл // Например / телевизор с ним смотрели по вечерам // Но // Ну что еще... Куда-то по утрам ходим / например, в гости // У нас много друзей / но // Говорят / «Приходите к нам играть // Например, позаниматься там» / но //

Так я и провел лето // Помогал / матери //

##### Пример 2. Сказка «Как я встретил волшебного человечка».

Я увидел / что перед моей головой / пролетела летающая тарелка // Я сначала не понял / что это

такое // Потом / короче / подхожу ближе / стучусь / ну / раз / дверь открывается / выходит странное существо // Я говорю / «Кто вы?» // Он говорит / «А кто ты?» //

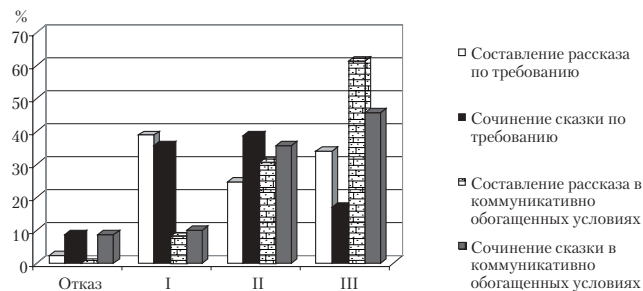
Я говорю / «Я землянин» / он / «Я / гуманоид» // Я говорю / «Я хочу с тобой подружиться» // Он говорит / «Я тоже хочу с тобой подружиться // Покажи мне людей // Как они живут / чем занимаются?» // Я его спрашиваю / «Чем ты занимаешься?» // «Я летаю по галактике / ищу себе друзей // Хочу подружиться с кем-нибудь / у меня никого нету // А ты мне можешь помочь?» / Я говорю / «Могу / познакомить тебя со своими друзьями там / с мамой // Они тебя не испугаются» //

Но // Я его привожу домой // Мама говорит / «Кто это?» // Он ей говорит / «Не бойтесь меня / я странное существо / прилетевшее с планеты / с какой-нибудь» // Но / мама ему говорит / «Ну заходите / присаживайтесь / рассказывайте» // Он говорит / «Я лечу в дальние галактики / хочу узнать как живут люди / чем занимаются / как учатся / как работают» // Например, моя мама рассказывает / «У нас люди хорошо, например // Например, Денис... например / учится / хорошо / на одни пятерки // Я работаю, например, дворником // А ты что делаешь?» // «Летаю на летающей тарелке // Хотите покажу свой корабль?» //

Внутрь заходим / там все аппараты ... / вот как я сегодня в «Телепузики» видел / там у них аппараты... / такие / интересные / летающие тарелки короче // Вообще интересно! //

Мы ему показали / он потом полетел // «До свидания всем вам! // Я еще вернусь / вы мне много чего расскажете!» //

Наблюдения за поведением детей во время эксперимента показали, что в экспериментальных ситуациях традиционного составления связного рассказа по требованию взрослого у умственно отсталых учащихся в полной мере проявлялась специфика «школьной речи», отмечавшаяся в работах Н.И. Жинкина, В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ и связываемая этими авторами с особенностями учебной коммуникации и ее мотивационными характеристиками [6,10]. Наши испытуемые, так же как и учащиеся массовых школ, в построенных на схожих основаниях экспериментах А.К. Марковой, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ и других, из-за исключительно слабой готовности к полноценной коммуникации в обычной учебной ситуации (этот аспект хорошо изучен и описан в работах Л.В. Занкова, М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Р.И. Лалаевой и др.) при усилении коммуникативной направленности речепорождения переходили к более благополучным вариантам коммуникативного поведения, демонстрируя интерес к акту коммуникации и продуцируя высказывания, достаточные по своей развернутости для понимания слушателем ( $p < 0,01$ ). Проявлялась коммуникативная направленность речепорождения, ориентировка на слушателя (рис. 3).



**Варианты коммуникативного поведения:**

I – «вынужденная» коммуникация; II – коммуникация как результат прилежного выполнения учебного требования; III – коммуникация, сопровождающаяся выраженным интересом к содержанию высказывания и к самому акту общения в ситуации обследования.

Рис. 3. Особенности коммуникативного поведения детей в разных коммуникативных условиях

Тип поведения, обозначенный нами как «вынужденная» коммуникация, являющийся, очевидно, неблагоприятным для обучения, чаще всего встречался при выполнении заданий по требованию: 38,8% детей демонстрируют его при составлении рассказа и 35,7% – сказки. На этом фоне «коммуникативно обогащенные» ситуации выигрывают – 8,2 и 10%. Распределение отличается от равномерного ( $\chi^2 > \chi^2_{0,1}$ ).

Порождение речевого высказывания как результат прилежного выполнения учебного требования, встречающийся с одинаковой частотой во всех заданиях (24,7–38,6%), является более благоприятным для обучения детей, так как по крайней мере исключает отрицательное отношение к выполнению задания. Однако мотивация подобного рода все же не вполне адекватна с точки зрения коммуникативной направленности обучения. При этом типе поведения у детей нет очень важных для естественной коммуникации моментов: двунаправленности коммуникативного акта, ориентировки на собеседника, стремления сделать высказывание понятным ему.

Наиболее благоприятный, третий, тип поведения (коммуникация, сопровождающаяся выраженным интересом к содержанию высказывания и к самому акту общения в ситуации обследования) оказался преобладающим только в коммуникативно обогащенной экспериментальной ситуации (61,2% детей – при составлении рассказа и 45,7% – сказки).

В проведенном нами эксперименте выявлена определенная зависимость между типом коммуникативного поведения и коммуникативной развернутостью высказывания: высказывания, субъективно воспринимаемые слушателем как коммуникативно достаточные (высокие третий и четвертый, по нашей методике, уровни развернутости), преобладали у учащихся только при выраженном интересе к акту коммуникации. При отсутствии коммуникативной значимости речепорождения даже в случаях прилежного выполнения ребенком требования высокие уровни коммуникативной развернутости встречались в нашем эксперименте менее чем в половине случаев.

Итак, изменение речевой продукции умственно отсталых учащихся, связанное с повышением коммуникативной направленности речепорождения, обнаруживалось в том, что ребенок старался сделать свое высказывание более полным, понятным, иллюстрированным, о чем говорят рост количества предикаций и показателей их семантического наполнения. Нужно отметить, что одновременно высказывание становилось внешне несколько сумбурнее, хаотичнее, появлялось больше языковых конструкций, не всегда правильных, с точки зрения языковых норм, либо характерных для разговорной речи. Можно предположить, что потеря «гладкости» высказывания в сочетании с субъективно хорошо фиксируемым повышением его «живости» и коммуникативной направленности означает *попытку ребенка оречевить сложное содержание, для которого приходится использовать еще не сформированные языковые конструкции*. Отметим, что данный вывод носит гипотетический характер и требует дальнейшего исследования, причем такое исследование, видимо, должно строиться на стыке специальной психологии, психолингвистики, прагмалингвистики, нейропсихологии, с использованием соответствующих методов этих наук, поскольку традиционными методами невозможно разграничить проявления, обусловленные дефектностью речемыслительных механизмов, и проявления, связанные с изменением коммуникативного намерения, функционально-стилистическими феноменами.

Кроме того, характер изменения речевой продукции испытуемых позволяет предположить, что

*в коммуникативно значимых ситуациях дети переходят от использования упоминавшейся выше так называемой ученической речи (речи с характерной для учебной коммуникации интонацией, семантической и формально-языковой структурой [6]) к живой разговорной. Последняя, обслуживая широчайшую сферу повседневной коммуникации, является совершенно особой системой с собственными правилами лексического наполнения, своей грамматикой, своим синтаксисом. В то же время разговорная речь развивается у умственно отсталых детей фактически только спонтанно, так как на уроке она оказывается неуместной. Необходимость специальной работы над речью, пригодной для повседневной коммуникации, хорошо осознана в современной методике развития речи массовой школы, а в специальной методике лишь намечена как проблема.*

Таким образом, в коммуникативно значимых ситуациях умственно отсталые школьники готовы к более эффективному взаимодействию, к более естественной и качественной коммуникации. В этих случаях речевая продукция детей представляет собой вполне полноценные в коммуникативном плане высказывания, которые могут стать материалом для речевой работы, для совершенствования речевой деятельности детей. Такой речевой материал имеет большую психологическую ценность для речевых упражнений по сравнению с искусственно подобранным, не включенным в коммуникативный контекст.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.
2. *Долгих Л.Ю.* Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью: Дис. ...канд. психол. наук. Иркутск, 2003.
3. *Долгих Л.Ю.* Особенности использования методики анализа семантической структуры текста для изучения речевой мотивации у школьников с нарушениями интеллекта // Психолого-педагогическое изучение детей с отклонениями в развитии и поиск путей коррекционно направленного обучения: Сб. науч. трудов. Вып. 3. Иркутск, 2004.
4. *Дридзе Т.М.* Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту // Психолингвистическая и лингвистическая природа текс-

та и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев, 1979.

5. *Дридзе Т.М., Реньге В.Э.* Психология общения: Учебное пособие. Рига, 1979.
6. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество: Избранные труды. М., 1998.
7. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
8. *Капинос В.И.* Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. 1978. № 4.
9. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М., 1997.
10. *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
11. *Соловейчик М.С.* Совершенствование речевой деятельности младших школьников // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. М., 1994.



# Communicative conditions of speech activation in children with mental retardation

L.Yu. Dolgikh

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Special Pedagogics at the Irkutsk State Pedagogical University

The goal of the research presented in this paper was to reveal the conditions in which speech activity in early school age children with mental retardation can be activated. To reach this goal, the author analysed the characteristics of statements made by 196 children aged from 10 to 12 years in different speech generating conditions. The results obtained in the experiment show that children with mental retardation have considerable potential speech abilities that can be activated when the motivational mechanisms are involved and that are connected with giving communicative significance to speech generation. Raising the level of communicative significance leads to certain changes in the semantics of statements and in the communicative behaviour, which can be used in organising speech work.

**Keywords:** speech activity, motivation for speech generation, activation of speech activity, early school age children with mental retardation.

## References

1. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. M., 1983.

2. *Dolgih L.Yu.* Vliyanie kommunikativnoi situatsii na motivatsiyu rechevorozhdeniya mladshih shkol'nikov s umstvennoi otstalost'yu: Dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2003.

3. *Dolgih L.Yu.* Osobennosti ispol'zovaniya metodiki analiza semanticheskoi struktury teksta dlya izucheniya rechevoi motivatsii u shkol'nikov s narusheniyami intellekta // Psihologo-pedagogicheskoe izuchenie detei s otkloneniyami v razvitii i poisk putei korrektsionno napravlenogo obucheniya: Sb. nauch. trudov. Vyp. 3. Irkutsk, 2004.

4. *Dridze T.M.* Ponyatie i metod ustanovleniya sodержatel'noi struktury teksta primenitel'no k uchebnomu tekstu // Psiholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i

osobnosti ego vospriyatiya / Pod red. Yu.A. Zhluktenko, A.A. Leont'eva. Kiev, 1979.

5. *Dridze T.M., Ren'ge V.E.* Psihologiya obsheniya: Uchebnoe posobie. Riga, 1979.

6. *Zhinkin N.I.* Yazyk — rech' — tvorchestvo: Izbrannyye trudy. M., 1998.

7. *Zimnyaya I.A.* Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. M., 1985.

8. *Kapinos V.I.* Rabota po razvitiyu rechi v svete teorii rechevoi deyatel'nosti // Russkii yazyk v shkole. 1978. № 4.

9. *Leont'ev A.A.* Osnovy psiholingvistiki. M., 1997.

10. *Lyaudis V.Ya., Negure I.P.* Psihologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshih shkol'nikov. M., 1994.

11. *Soloveichik M.S.* Sovershenstvovanie rechevoi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov // Russkii yazyk v nachal'nyh klassah: Teoriya i praktika obucheniya. M., 1994.