

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
*SPECIAL PSYCHOLOGY*

## **Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях**

**Л.Ю. Долгих\***,  
ФГБОУ ВПО ИГУ, Иркутск, Россия,  
*LadaDolgih@yandex.ru*

В статье приводятся результаты анализа 120 связанных устных высказываний детей с легкой умственной отсталостью. Описаны взаимосвязи между двумя семантическими характеристиками текстов (семантическая структура и коммуникативная развернутость) и коммуникативными условиями речепорождения. Показано, что к концу начальной школы умственно отсталые дети в большинстве случаев способны принять и выполнить задание, требующее порождения связанного устного высказывания, однако тексты половины детей в содержательном плане воспринимаются как недостаточные для полноценной коммуникации. При усилении коммуникативной направленности речепорождения большинство умственно отсталых школьников можно побудить к порождению текстов, обладающих большей степенью развернутости и более сложной семантической структурой. Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что, изменяя ситуацию речепорождения, можно обнаружить такие условия, в которых семантические показатели текста умственно отсталых младших школьников улучшаются за счет включения мотивационных механизмов.

**Ключевые слова:** связанная речь, семантическая структура текста, коммуникативная ситуация, умственно отсталые дети.

## **Semantic Structure and Communicative Sufficiency of Monologue of Mentally Retarded Children in Different Communicative Situations**

**L.Yu. Dolgikh,**  
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,  
*LadaDolgih@yandex.ru*

The article presents the results of semantic analysis of 120 monologues produced by children with mild mental retardation. The author describes the interrelation between such semantic characteristics as seman-

**Для цитаты:**

Долгих Л.Ю. Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 73–80. doi: 10.17759/chp.2017130408

**For citation:**

Dolgikh L.Yu. Semantic Structure and Communicative Sufficiency of Monologue of Mentally Retarded Children in Different Communicative Situations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 73–80. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130408

\* Долгих Лада Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВПО ИГУ), Иркутск, Россия. E-mail: LadaDolgih@yandex.ru  
*Dolgikh Lada Yurievna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia. E-mail: LadaDolgih@yandex.ru

tic structure and communicative sufficiency and communicative situation. It was found that at the end of primary school mentally retarded children in most cases are able to accept and accomplish a speech task demanding to produce a text, but half of children's texts are insufficient for communication. If the communicative significance of speech situation is reinforced, most mentally retarded pupils can be encouraged to produce more detailed and comprehensive texts with a more complex semantic structure. Thus, the hypothesis was confirmed that by varying the communicative situation it is possible to detect such conditions in which semantic characteristics of mentally retarded children's texts improve due to the involvement of motivational mechanisms.

**Keywords:** monologue, semantic structure, communicative situation, mentally retarded children.

На сегодняшний день отличия речевого развития умственно отсталых детей от нормы, в частности, особенности недоразвития их связной речи, всесторонне изучены и описаны в литературе (Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Л.В. Занков, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Ю.А. Круглова, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, Л.В. Матвеева, В.А. Озолайте, В.Г. Петрова, М.И. Шишкова и др.). Выявлено, что для монологической речи данной категории детей характерны замедленный темп формирования, неполноценность в мотивационном, содержательном, языковом планах. Детально описанные в литературе семантические недостатки объясняются авторами как особенностями познавательной деятельности детей, т. е. спецификой восприятия, осмысления и понимания окружающей действительности и собственного опыта, являющихся предметом высказываний, так и недоразвитием семантического компонента собственно речи на всех ее уровнях [8; 9; 14 и др.]. Особо отметим, что среди причин содержательной неполноценности рассказов умственно отсталых детей выделяется также недоразвитие коммуникативной деятельности как таковой: дети не ориентируются на понимание их рассказа адресатом, рассказы остаются ситуативными, даже если дети знают, что собеседник не являлся свидетелем описываемого ими события [9; 14].

Представляется, что на современном этапе специфика недоразвития семантического компонента речи умственно отсталых детей описана в литературе как феноменологически, так и с точки зрения механизмов возникновения достаточно полно для того, чтобы обратиться к исследовательским задачам иного плана. В связи с этим мы предприняли исследование, основополагающей идеей которого является положение Л.С. Выготского о том, что любой ребенок с нарушенным развитием — прежде всего ребенок, он развивается, и у него обязательно есть сохранные стороны и качества, нередко отходящие в исследовательской и образовательной практике на второй план: «Мы подмечаем крупницы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети», — писал Л.С. Выготский [3, с. 39]. Поиск этих сохранных сторон и стал целью нашей работы. Учитывая данные о ведущей роли коммуникативного фактора в речепорождении (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя [2; 6; 7; 12; 13] и др.), мы пред-

положили, что именно изменение коммуникативной ситуации поможет выяснить, при каких условиях умственно отсталые дети, несмотря на хорошо известные типические особенности их речи, могут выйти на более высокий уровень решения коммуникативных задач за счет изменения тех или иных характеристик семантической стороны речепорождения, какие из этих характеристик более «податливы» в отношении ситуативных коммуникативных факторов, как именно с ними связано повышение коммуникативной успешности речепорождения. Мы также полагаем, что, варьируя условия речепорождения, можно «нащупывать» зону ближайшего развития детей и, говоря словами Л.С. Выготского, выявить, «... что в развитии умственно отсталого ребенка работает не против нас, а на нас» [3, с. 117].

Теоретическими основаниями выбора методов и методики нашего исследования выступают представления об этапе семантического программирования в структуре процесса порождения речевого высказывания (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина [1; 6; 7; 12]), а также психолингвистический подход к анализу семантической структуры текста как иерархии смысловых предикатов (Н.И. Жинкин, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя [5; 6; 7] и др.).

Семантическое (внутреннее, смысловое) программирование выделяется как этап во всех отечественных психолингвистических моделях порождения речевого высказывания [1; 6; 7; 12; 13 и др.]. Судить об этих сложных внутренних процессах мы, тем не менее, можем только по их представленности в тексте, где результаты семантического программирования уже прошли этап лексико-грамматического структурирования и оформлены по языковым правилам. В продукте речемыслительной деятельности объективированы результаты всех этапов формирования и формулирования мысли (А.А. Леонтьев [12], И.А. Зимняя [7]), и необходимы специальные методы, чтобы их «отделить».

В ряде психолингвистических исследований было показано, что анализ поверхностной структуры текста (языковых средств) не позволяет прямо оценить его содержательную структуру, так как показатели семантической стороны речи и ее внешнего оформления не имеют прямых соответствий. В то же время, психолингвистические методы, анализирующие текст как иерархически организованную систему предикаций (Н.И. Жинкин, Т.М. Дридзе [5; 6] и др.), дают при изу-

чении смысловой стороны высказываний адекватные результаты. Эффективность использования методики анализа предикативной структуры текстов, созданных детьми, показана в работах Л.В. Поповой [15], Р.И. Лалаевой и Д.И. Бойкова [10] и др.

## Метод

В эксперименте, результаты которого представлены в данной статье, проанализированы 120 высказываний, полученных от 60 детей 10–12 лет с легкой умственной отсталостью. Все они являются учениками 3–4-х классов специальных (коррекционных) школ г. Иркутска.

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

- коммуникативная ситуация № 1: рассказ о запомнившемся случае как выполнение требования взрослого;
- коммуникативная ситуация № 2: рассказ о запомнившемся случае в коммуникативно насыщенных условиях.

Вторая ситуация является более насыщенной в коммуникативном плане. При составлении рассказа коммуникативную направленность речепорождению обеспечивало групповое прослушивание детских высказываний, записанных на диктофон (детям было предложено создать в классе фонотеку рассказов), а сама запись на диктофон создавала более сложную систему мотиваторов высказывания, в которой значимой для разных детей может оказаться и игра, и своеобразное «самоисследование», и «исследование» диктофона, его возможностей, и самоутверждение в группе.

Далее была использована методика анализа семантической развернутости и структуры текста. Описание методики и обоснование возможностей ее использования для изучения речевой деятельности умственно отсталых детей были даны нами в более ранних публикациях [4]. На сегодняшний день тексты детей подвергнуты нами анализу более чем по 20 критериям, в настоящей статье мы приводим результаты по первым двум из них: семантическая структура текстов и коммуникативная развернутость. Выбор критериев определяется не только ограниченным объемом статьи, но и логикой анализа.

## Результаты

Несмотря на то, что в полученных нами текстах в той или иной степени обнаруживались типичные для данной категории и хорошо описанные в литературе недостатки как смыслового, так и языкового плана, 116 (96,7 %) из 120 высказываний вполне можно назвать связными текстами, разными по качеству содержания и его выражения, но имеющими опре-

деленный замысел и языковое оформление, достаточное хотя бы для элементарного понимания этого замысла адресатом, а также обладающими хотя бы на минимальном уровне характеристиками целостности и связности, которые, по мнению А.А. Леонтьева, являются ключевыми для любого текста [11].

Теперь обратимся к данным, иллюстрирующим особенности семантической структуры текстов умственно отсталых младших школьников.

Начало пониманию текста как иерархически организованной структуры положил Н.И. Жинкин. Он рассматривал речь как систему предикатов, которые, последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета, при этом предикаты не нанизываются друг за другом в одну однородную цепь, но некоторые из них являются главными, другие дополнительными, а третьи — дополнительными к этим вторым и т. д., т. е. устанавливается некоторая иерархия предикатов [6, с. 192]. В дальнейшем на основе представлений Н.И. Жинкина была предложена методика выделения иерархических предикативных связей в тексте. Предикаты, выражающие основную мысль, получили название предикатов первого порядка; раскрывающие и уточняющие главный предикат — второго; еще более детализирующие — третьего и т. д. порядка [5; 7 и др.].

В детских текстах, полученных нами в эксперименте, общий замысел высказывания формируется на этапе вступительной беседы, при получении инструкции. Здесь ребенок определяется с действующими лицами, выбирает случай (событие), о котором будет рассказывать. Достаточно часто (36,7% текстов в первой и 70% во второй экспериментальной ситуациях) учащиеся 3–4-го класса уже обозначают предикацию первого порядка (т. е. предмет рассказа) в завязке своего рассказа. В остальных случаях предикация первого порядка не имеет языкового оформления, однако адекватность текста заданной теме говорит о ее наличии.

Предикации второго порядка в наших экспериментальных заданиях, предполагающих построение повествовательного текста, раскрывают событие — в основном это действия героев. Функционально они составляют ядро события, канву, основу сюжета, поэтому дальше будем называть их «основными» предикациями. Синтаксически «основные» предикации чаще всего соответствуют интонационно законченной фразе. Структурно, на уровне текста, все предикации второго порядка могут быть рассмотрены как параллельно соединенные предикаты к его теме.

В качестве предикаций третьего порядка фиксировались смысловые единицы, служащие для уточнения, разъяснения, иллюстрации основных признаков события, а также «фоновые» предикации, в которых вводится информация, поясняющая, на каком фоне событие развивается (его временные, пространственные характеристики и т. п.). Таким образом, функционально это предикации «иллюстративного» характера. В структурном отношении «иллюстративные» предика-

кации углубляют текст<sup>1</sup>, а в линейном — находятся как бы «между» однородными на уровне целого текста предикациями второго порядка. Их исключение из текста не влияет на развитие сюжета, но обедняет текст, делает его менее насыщенным деталями.

В показателях семантической структуры текстов (количество предикаций разного порядка) наблюдается значительный разброс в индивидуальных показателях, а также зависимость насыщенности содержания текстов от условий речепорождения. Средние значения приведены в табл. 1.

Таблица 1  
Среднее количество предикаций в текстах, полученных в разных коммуникативных условиях

Показатели семантической структуры	Условия речепорождения	
	Выполнение требования	Коммуникативно насыщенная ситуация
Общее количество предикаций	6,8	12,1
Количество «основных» предикаций	5,8	9,57
Количество «иллюстративных» предикаций	1,0	2,6

Прежде всего обращают на себя внимание существенные различия между экспериментальными заданиями (по всем трем показателям значимость различий по t-критерию Стьюдента между ситуациями подтверждается при  $p < 0,001$ ). Действительно, составление рассказа в «коммуникативно обогащенной» ситуации делает тексты в два и более раза насыщеннее, чем в обычных условиях. Очень важно, что происходит не просто количественное наращивание однородных «основных» предикаций (второго порядка), но и обогащение текстов за счет появления «иллюстративных» текстовых единиц (третьего порядка).

Значение предикаций третьего порядка показывают следующие два примера. При одинаковом количестве «основных» предикаций второго порядка (по пять) тексты отличаются по своей коммуникативной успешности. Происходит это в данном случае именно за счет «иллюстративных» предикаций.

#### Пример 1<sup>2</sup>

С Андреем мы шли / в магазин // (II-1). И это / в магазин мы шли / *летом*<sup>3</sup> // . Я ему сказал / «На дорогу не выбегай» // (II-2). Он выбежал // (II-3). А потом / я сказал ему «На дорогу не выходи» / и он сошел с дороги // (II-4). И мы ушли // (II-5). (*Илья Ш., 11 лет*)

<sup>1</sup> Предикации, непосредственно иллюстрирующие предикации второго порядка, могут, в свою очередь, также быть содержательно развиты, уточнены и т. п. В ряде психолингвистических работ таким предикациям присваивается более глубокий уровень, порядковый номер которого определяется по отношению к предикации первого порядка. Мы выделяем иллюстративные предикации лишь по их функции, поэтому все они, независимо от уровня погружения в предикативную структуру текста, относятся к третьему порядку.

<sup>2</sup> Римской цифрой обозначен уровень предикаций, арабской — порядковый номер предикации данного порядка в тексте. Предикации третьего порядка («иллюстративные») выделены курсивом.

<sup>3</sup> В данном случае «летом» — это иллюстративная смысловая единица, структурно меньшая, чем выделяемые нами *текстовые* предикации (т. е. меньше отдельной фразы, выделяемой структурно и интонационно), поэтому она не обозначена как отдельная предикация третьего порядка. Роль таких смысловых единиц в семантическом наполнении и структуре детских текстов мы планируем показать в последующих публикациях.

#### Пример 2

Мы, когда с Люсей пошли на кухню / ну / Люся говорит «Моро... / Сейчас мороженое растает» // (II-1). Мама купила ей // (III-1). И мне тоже // (III-2). Оно уже таяло / капало // (III-4). Люся пошла за блюдцем // (II-2). Взяла // (II-3). А у ней еще котенок был // (III-3). Ее звали Мур... / Мурзилка // (III-4). И эта кошечка / ну / зацепилась / ну / и лапкой там застряла / и / Люся упала на котенка // (II-4). А ко... / потом двери открылись / котенок убежал / а блюдце разбилось // (II-5). (*Катя К., 10 лет*)

Далее перейдем к анализу коммуникативной развернутости высказываний. Подчеркнем, что данный показатель отражает не формальный объем текста, а его особенности с точки зрения успешности восприятия адресатом и принимает во внимание такие характеристики высказывания, как достаточность «основных» предикаций для представления слушателем сути события и наличие «иллюстративных» смысловых единиц, т. е. детализирующих и поясняющих для слушателя основные характеристики события. Отметим, что успешность языкового оформления текстов при выделении уровней коммуникативной развернутости не учитывается.

По коммуникативной развернутости все полученные тексты можно разделить на четыре уровня (табл. 2), где первый — «дотекстовый». К нему отнесены четыре высказывания, полученные в первом экспериментальном задании, которые нельзя назвать полноценными текстами.

Таблица 2  
Уровни коммуникативной развернутости связанных устных высказываний умственно отсталых младших школьников в разных коммуникативных ситуациях

Уровень коммуникативной развернутости	Условия речепорождения	
	Выполнение требования	Коммуникативно насыщенная ситуация
Первый	6,7	0
Второй	40,0	16,7
Третий	36,6	36,7
Четвертый	16,7	46,6

Ко второму уровню коммуникативной развернутости отнесены тексты, которые оставляют впечатление предельно бедных, примитивных в содержательном плане. В одних случаях тексты включают «одномоментное» событие, т. е. практически не развивающееся во времени, происходящее в одной локации. Рассказ похож на скупое, неразвернутое опи-

сание фотографии. У других детей тексты состоят из цепочки сменяющихся во времени или пространстве действий, как если бы они описывали серию картинок, составляя по каждой лишь одно малораспространенное предложение. Для обоих вариантов характерно своеобразное «нанизывание» предикаций: высказывания состоят из нескольких однородных семантических единиц, связанных тематически. Достаточно часто наблюдается также структурный монотон, когда одна-две синтаксических модели используются ребенком неоправданно часто. Данные особенности хорошо видны в следующем примере.

Мы с Ромкой в цирк ходили // Мы там лошадей смотрели // Там еще тигры были / тигров смотрели мы // Клоунов смотрели еще // (Паула Л., 11 лет)

Монотон в данном случае в первую очередь семантический: весь текст сводится к тому, что дети «смотрели кого-то». Структурно данный текст тоже демонстрирует монотон. В нем четыре фразы. Несмотря на то, что синтаксическая структура предложений на поверхностном уровне различается (в первом предложении: подлежащее — обстоятельство места — сказуемое; во втором: подлежащее — обстоятельство места — дополнение — сказуемое; в третьем: обстоятельство места — подлежащее — сказуемое; дополнение — сказуемое — подлежащее; в четвертом: дополнение — сказуемое), семантическая структура трех последних фраз имеет одну модель: действующее лицо — действие (смотрели) — объект (лошадей, тигров, клоунов).

В некоторых случаях цепочка таких фраз была достаточно длинной, оставаясь при этом примитивной по семантическому наполнению. По этой причине нельзя определить количественные показатели основных смысловых единиц в текстах второго уровня: чаще всего их меньше пяти при описании одномоментного события, но в случае монотонного развертывания события количество может достигать 5—8 и даже более. Наблюдение за детьми во время рассказывания, а также анализ интонации и семантики высказываний создают впечатление, что ребенок «набирал» содержание, последовательно добавляя каждую так или иначе относящуюся к теме новую мысль, пришедшую ему в голову, пока ему не казалось, что выполнение задания можно закончить:

Я лето провела... // Я ездила ... / в Воронеж // Мы ходили ... / за грибами // Купались // Загорали // Собирали семечки // За кукурузой ездили // Копали картошку // Дома ремонт делали //... А в сентябре ... / собирались в школу // Приехали... / сюда / домой // (Жанна Н., 12 лет)

Наиболее характерная особенность этого уровня — практически полное отсутствие детализации содержания, т. е. иллюстративных смысловых единиц, кроме «фоновых», обозначающих время и место действия. Признаки события (время, место, единичные атрибуты), если они вообще есть, синтаксически включены в структуру основной предикации:

Как мы праздновали / Пасху // Мы красили яйца // Покупали / стряпали куличи / булочки // Чай пили / ели // Ходили / бились яйцами на улице // Ходили гулять // На великах ездили кататься // (Толя П., 11 лет)

Слушатель может понять, о чем *хочет* рассказать ребенок, но представления о событии и тем более о переживаниях говорящего не складывается. Такие тексты в обследованной группе предсказуемо составляют достаточно большую долю в традиционной ситуации порождения высказываний по требованию — 40,0%. При повышении мотивации их количество становится меньше — 16,7%.

К третьему уровню коммуникативной развернутости были отнесены тексты, содержание которых слушателю кажется простым, но уже не примитивным. Основных смысловых единиц (т. е. составляющих событие действий) не намного больше, чем на предыдущем уровне (до 9), но они достаточны для того, чтобы представить себе суть события. Развернутость высказывания субъективно воспринимается адресатом как небольшая, минимальная, но в сравнении с текстами второго уровня сразу обращает на себя внимание наличие иллюстративных смысловых единиц (ИСЕ). Появляются не только ИСЕ, синтаксически не выделенные из основной, но и единичные ИСЕ, выделенные ребенком в структуре текста, т. е. лингвистически равные отдельному предложению. Приведем примеры текстов третьего уровня.

Мне запомнилось / как меня машина сбила // Прогрела по ноге // Я... / шел по улице // Зеленый свет загорелся / я начал переходить / какой-то пьяный мужик проехал ... / мне по ноге // Я ... / мне пальцы сломал / меня в больницу мама увезла // (Саша Х., 11 лет)

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 // (Лиза П., 10 лет)

В обследованной выборке тексты третьего уровня составили 40% в первой и 36,7% во второй экспериментальных ситуациях.

Еще 16,7% третьеклассников в первом задании и 46,6% во втором продуцировали высказывания, которые оставили впечатление вполне успешных и достаточных для данного возраста в коммуникативном плане и были отнесены к четвертому уровню развернутости. Событие хорошо представляется слушателю, описывается с определенной степенью детализации, т. е. достаточно количество не только основных (их более 9), но и разнообразных иллюстративных смысловых единиц. В большинстве случаев обращает на себя внимание ощущение открытости говорящего, его увлеченности содержанием, углубленность в свое высказывание.

Когда я была в детском доме / на нас упал самолет // И мы... / Я спала как раз около окошка / на меня упала

рама // Я испугалась и выбежала из комнаты // Я выбежала самая последняя // Тама... / шторы горели у нас... и ветер дул их на меня / и я пробежала быстро / по лестнице сбежала / успела вещи схватить / и побежала // Там у нас дом стоял / и тетенька одежду дала / одела меня / и я... // Мы сидели сперва ... со всех ... / со всей группой со своей сидели там ... / у тетеньки этой... / у тетеньки... / она нам разрешила у ней дома посидеть // Мы посидели // Телевизор они нам включили / мы смотрели // Потом за нами приехал автобус / нас увезли в тринадцатый интернат // Мы в тринадцатом интернате пожили / потом нас в санаторий отправили // В санаторий отправили / лечились // Потом нас в лагерь отправили // После лагеря нас в садик отправили / а после садика меня сюда отправили // А сейчас тама сделали этот... / первый детский дом ... / красиво // Там мой братик живет // Да / он ко мне позавчера приезжал / братик // (Света Г., 10 лет)

Распределение детей по уровням коммуникативной развернутости в разных коммуникативных ситуациях (табл. 2) убедительно доказывает, что благоприятные в коммуникативном отношении уровни характерны для задания, насыщенного коммуникативными моментами, в большей мере, чем при обычном выполнении требования ( $p < 0,01$ ). Таким образом, на основании проанализированных данных можно утверждать, что коммуникативная развернутость высказывания у умственно отсталых детей 10–12 лет в достаточной степени зависит от мотивационных характеристик ситуации порождения высказывания, а не только от собственно речевых возможностей детей.

Покажем улучшение коммуникативной развернутости высказывания на следующем достаточно типичном примере. Любопытно, что ребенок описывает один и тот же случай.

#### Задание 1.

С Андреем мы шли / в магазин // И это / в магазин мы шли / летом // Я ему сказал / «На дорогу не выбегай» // Он выбежал // А потом / я сказал ему: «На дорогу не выходи» / и он сошел с дороги // И мы ушли // (Второй уровень развернутости)

#### Задание 2.

Когда мы поехали к маме / в магазин // Начали переходить через дорогу / а там / а там это / машина ехала / светофор был / горел... Машина / иномарка / когда ехала / мы не увидели // И она чуть нас / ну / не задавила // Около бока остановилась / потом / он ска... он сказал / «Не бегайте на дорогах» // Ну, потом / пошли... / ну / испугались / пошли к маме / в магазин / и сказали // Она сказала больше по дорогам нам не ходить // Ну / пошла нас проводила: / до са... / ну / через дорогу перевела / ну / автобус... / на автобус посадила / и мы поехали домой // Все. (Третий уровень)  
(Илья Ш., 11 лет)

### Обсуждение

Итак, в ходе анализа экспериментальных данных было выявлено, что рассмотренные характеристики семантической стороны речи умственно отсталых

младших школьников действительно в определенной мере ситуативно обусловлены и могут меняться в зависимости от значимости для ребенка коммуникативной ситуации, в которой ему предлагается построить связный рассказ на заданную тему.

В настоящей статье приведены результаты анализа лишь по двум характеристикам семантической стороны речи. Обсудим, насколько они важны для повышения коммуникативной успешности высказывания умственно отсталых младших школьников.

С включением мотивационных механизмов наиболее очевидные изменения происходят в развернутости высказываний. Сам по себе объем текста не свидетельствует о качестве содержания. Однако нельзя не согласиться с тем, что предельная сжатость рассказов умственно отсталых детей в традиционных условиях речепорождения, как в ситуации урока, так и, например, психологического обследования, просто не дает ребенку более-менее успешно выразить какое бы то ни было содержание. Выделение четырех уровней коммуникативной развернутости позволило нам в определенной мере установить связь между развернутостью высказывания и его способностью выполнять функцию коммуникации, донесения замысла говорящего до собеседника. Мы надеемся, что наши данные и приведенные сравнительные примеры высказываний детей в разных коммуникативных условиях убедительно доказывают, что сжатость и скудость речи является типичной, но не абсолютной характеристикой речи умственно отсталого ребенка.

Более важными являются полученные данные о возможности усложнения у детей семантической структуры высказываний. Улучшение данного показателя происходит не так очевидно, как развернутости, поскольку он более тесно связан с общим недоразвитием познавательной деятельности, однако хорошо фиксируется с помощью использованной методики. Появление полноценных «иллюстративных» предикаций, не нарушающее целостности текста, может считаться большим достижением для умственно отсталого ребенка. Оно означает способность одновременно пояснять свою мысль, ориентируясь на слушателя, и удерживать основной замысел: возвращаться по окончании уточняющего, иллюстрирующего участка высказывания к основному ходу события. Подчеркнем, что в соответствии с инструкциями никакого обучения при составлении текстов во втором задании не проводилось, т. е. ребенок шел на эти сложные действия по собственному побуждению. На наш взгляд, условия проведения эксперимента позволяют признать, что изменение в показателях семантической структуры текста можно отнести на счет изменения мотивации речепорождения.

В последующих публикациях мы планируем представить детальные результаты анализа других характеристик семантической стороны речи. Пока же следует отметить, что усиление коммуникативной направленности речепорождения, конечно, не способно преодолеть многие хорошо описанные в литературе типические недостатки семантической стороны речи умственно отсталых детей, такие как относительная бедность содержания, неполное, не-

точное, а в ряде случаев явно искаженное отражение в рассказе предметной стороны события, нарушения целостности высказывания, пропуск смысловых частей, без которых слушателю сложно воссоздать картину события, малое количество отражаемых смысловых отношений и т. д. Сохраняются в полученных высказываниях также и проблемы программирования высказывания: нарушения последовательности событий, пропуски смысловых единиц, которые необходимы адресату для понимания, «брошенные» темы и переходы на другую мысль, побочные ассоциации, разрывающие основную канву события, композиционные нарушения, резкие и непонятные для слушателя переходы от одной мысли к другой. Нередко при анализе текстов без учета интонации и поведения ребенка оказывается не просто вообще определить замысел высказывания, так как, даже при его наличии, ребенок не умеет выстроить повествование таким образом, чтобы акцентировать внимание слушателя на существенных характеристиках события, особенно когда они касаются собственных переживаний, чувств (напомним, что задание требовало рассказать не просто о событии, а о запомнившемся случае), «увлекается» второстепенными деталями.

Более того, изменение речевой продукции умственно отсталых учащихся, связанное с повышением коммуникативной направленности речепорождения и проявляющееся в попытках сделать свой рассказ более полным, понятным для слушателя, в большинстве случаев ведет к тому, что высказывание становится заметно сумбурнее, хаотичнее, появляется больше языковых конструкций, неправильных с точки зрения языковых норм либо характерных для разговорной речи.

В то же время, нам кажется очень важным подчеркнуть, что уже на данном этапе исследования мы можем утверждать, что потеря «гладкости» высказывания в сочетании с субъективно хорошо фиксируемым повышением его содержательной и интонационной «живости», а также коммуникативной направленности означает попытку ребенка оречевить сложное содержание, для которого приходится использовать еще не сформированные текстовые умения и языковые конструкции. Данный факт исключительно важен для обучения, так как, отказываясь от стереотипных смысловых и формально-языковых структур, ребенок как раз и «открывает» учителю зону своего ближайшего развития.

Напрашивается практический вывод: чтобы при выполнении учебных речевых упражнений обеспечить их развивающий эффект, т. е. построить работу в зоне ближайшего развития, необходимо создание коммуникативной ситуации. Таким образом, наше исследование в очередной раз подтверждает важность использования в качестве средства актуализации 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. Лещинская, Э.В. Якубовская, М.И. Шишкова и др.).

Тем не менее, в практике специальных коррекционных школ до сих пор обеспечение развернутости и содержательности монологической речи детей идет в основном другим путем — педагог стремится как можно в большей степени задать содержание будущего рассказа, предлагая детям его название (тему), картинку или серию картин, план, опорные слова, образец.

Прием моделирования коммуникативной ситуации, который, казалось бы, должен широко внедриться в практику школ после появления в программах под редакцией И.М. Бгажноковой курса «Устная речь» (автор программы С.В. Комарова), а затем соответствующих школьных учебников и методических рекомендаций, до сих пор недооценивается педагогами-практиками. Наш опыт работы со студентами заочного отделения дефектологического факультета подтверждает, что работающие учителя склонны рассматривать его лишь как второстепенный прием, своеобразный «игровой момент», не меняющий сути традиционного выполнения речевого упражнения, в котором максимально должны быть предзаданы и содержание, и языковое выражение высказывания.

Итак, на основе представленных данных мы можем сделать следующие **выводы**.

К концу начальной школы умственно отсталые дети 10–12 лет в большинстве случаев способны к порождению связного устного высказывания на заданную тему в условиях выполнения учебно-речевого задания. Однако в традиционной ситуации выполнения требования их тексты в содержательном плане воспринимаются как недостаточные для полноценной коммуникации почти в половине случаев. Предикативная структура высказываний остается простой и большей частью представлена однородными предикациями второго порядка, содержание которых в повествовательном тексте сводится к перечислению действий героев. Предикации третьего порядка, иллюстрирующие, поясняющие основные предикации, а также углубляющие структуру текста, единичны. Низкий уровень развернутости высказываний создает впечатление примитивности содержания рассказа, нежелания или неумения говорящего раскрывать его, делать более понятным для слушателя.

В то же время, другая половина умственно отсталых детей к концу начальной школы уже способны создать адекватные заданию простые, а в ряде случаев и относительно сложные тексты, развернутость которых позволяет слушателю без труда понять замысел говорящего.

При изменении коммуникативных условий речепорождения большинство умственно отсталых школьников 10–12 лет можно побудить к порождению текстов, обладающих достаточной степенью развернутости для того, чтобы признать их коммуникативно приемлемыми. По сравнению с ситуацией выполнения задания по требованию при насыщении речевой ситуации коммуникативными и иными мотиваторами один и тот же ребенок способен продемонстрировать более высокие показатели как семантической развернутости своего текста, так и его структуры, т. е. обе характеристики могут в определенной степени улучшаться за счет включения мотивационных механизмов.

Литература

References

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. 213 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 377 с.
4. Долгих Л.Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью: дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003. 215 с.
5. Дридзе Т.М. Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 92–99.
6. Жинкин Н.И. Язык — речь — творчество: избр. труды. М.: Лабиринт, 1998. 368 с.
7. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
8. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся 5–9 классов: Теоретико-экспериментальное исследование. СПб.: Каро, 2006. 240 с.
9. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. 224 с.
10. Лалаева Р.И., Бойков Д.И. Особенности семантического структурирования текста у школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Дефектология. 1994. № 1. С. 6–10.
11. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 7–17.
12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
13. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.
14. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 200 с.
15. Попова Л.В. Психолингвистические характеристики устной речи младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 129–134.

1. Akhutina T.V. Porozhdenie rechi. Neurolingvistichekii analiz sintaksisa [Speech production. Neurolinguistic analysis of syntaxes]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 213 p.
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Basics of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 377 p.
4. Dolgikh L.Yu. Vliyanie kommunikativnoi situatsii na motivatsiyu recheperozhdeniya mladshikh shkol'nikov s umstvennoi otstalost'yu. Diss. kand. psikhol. nauk [The influence of communicative situation upon the speech motivation of mentally retarded children. Ph. D. (Psychology) diss.]. Irkutsk, 2003. 215 p.
5. Dridze T.M. Ponyatie i metod ustanovleniya sodержatel'noi struktury teksta primenitel'no k uchebnomu tekstu [Concept and method of semantic structure investigation with reference to the study text]. In Zhluktenko Yu.A., Leont'ev A.A. (eds.), *Psikholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya* [Psycholinguistic and linguistic nature of text and characteristics of its perception]. Kiev: Vishcha shkola, 1979, pp. 92–99.
6. Zhinkin N.I. Yazyk — rech' — tvorchestvo: izbrannye trudy [Language — Speech — creativity: Collected Works]. Moscow: Labirint. 1998. 368 p.
7. Zimnyaya I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of teaching to speak foreign language]. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 160 p.
8. Il'ina S.Yu. Rechevoe razvitie umstvenno uchashchikhsya 5–9 klassov: Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie [Speech of mentally retarded schoolchildren of 5–9 grade]. Saint Petersburg: Karo, 2006. 240 p.
9. Lalaeva R.I. Logopedicheskaya rabota v korrektsionnykh klassakh: Kn. dlya logopeda [Logopedic treatment at remedial classes]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1998. 224 p.
10. Lalaeva R.I., Boikov D.I. Osobennosti semanticheskogo strukturirovaniya teksta u shkol'nikov s umstvennoi otstalost'yu i zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Semantic structure characteristics of texts of children with mental retardation]. *Defektologiya* [Defectology], 1994, no. 1, pp. 6–10. (In Russ.).
11. Leont'ev A.A. Ponyatie teksta v sovremennoi lingvistike i psikhologii [Concept of text in modern linguistics and psychology]. In Zhluktenko Yu.A., Leont'ev A.A. (eds.) *Psikholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya* [Psycholinguistic and linguistic nature of text and characteristics of its perception]. Kiev: Vishcha shkola, 1979, pp. 7–17.
12. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Basics of psycholinguistics]. Moscow: Smysl, 1997. 287 p.
13. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Khomsкая E.D. (ed.). Rostov: Publ. «Feniks», 1998. 416 p.
14. Petrova V.G. Razvitie rechi uchashchikhsya vspomogatel'noi shkoly [Speech of mentally retarded schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 1977. 200 p.
15. Popova L.V. Psikholingvisticheskie kharakteristiki ustnoi rechi mladshikh shkol'nikov [Psycholinguistic characteristics of speech of junior schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1982, no. 4, pp. 129–134.