

С. Ю. Ильина S. Yu. Pyina  
Санкт-Петербург, Россия Saint-Petersburg, Russia

**РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ:  
СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**SPEECH DEVELOPMENT  
OF MENTALLY RETARDED SENIOR  
PUPILS IN THE COURSE  
OF TEACHING RUSSIAN:  
STATE, PROBLEMS  
AND PERSPECTIVES**

**Аннотация.** Рассматриваются современные подходы к речевому развитию умственно отсталых учеников 5–9 классов, анализируются основные недостатки сложившихся методов и определяются перспективы совершенствования процесса обучения русскому языку с целью улучшения речевого развития учащихся.

**Ключевые слова:** старшеклассники с интеллектуальным недоразвитием, процесс обучения русскому языку, речевое развитие, коммуникативно ориентированный подход.

**Сведения об авторе:** Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики.

**Место работы:** Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Контактная информация:** 197046, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская д. 26, к. 215.

**E-mail:** swetil@yandex.ru.

Не подлежит сомнению то обстоятельство, что ни одна из моделей социализации и интеграции учеников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с умственной отсталостью, которые предлагаются в настоящее

**Abstract.** Modern approaches to speech development of mentally retarded pupils of 5-9 grades are discussed. Main drawbacks of the existing methods are analyzed, perspectives of development and perfection of the process of teaching Russian to improve speech of the children are outlined.

**Key words:** Senior pupils with intellectual immaturity, the process of teaching the Russian language, speech development, communicative approach.

**About the author:** Pyina Svetlana Yurievna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Oligofrenopedagogy of the Department of Correctional Pedagogy.

**Place of employment:** the Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen.

время или будут разработаны в будущем, не могут быть успешно реализованы, если ребенок не овладеет таким важным социальным инструментом, как речь. В этой связи особое звучание приобретают слова Л. С. Выготского о том, что

«решающую роль <...> во всем социальном развитии ребенка играют вспомогательные средства (речь, слова и другие знаки), с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя» [1, с. 124]. Поэтому не случайно, что проблема речевого развития умственно отсталых школьников осознавалась как одна из самых значимых на протяжении всех лет существования вспомогательной, а ныне коррекционной школы VIII вида. Свидетельством этому являются труды основоположников отечественной специальной педагогики и психологии А. К. Аксеновой [2], Г. М. Дульнева [3], В. Г. Петровой [4] и многих других. Но и в наше время эта проблема продолжает оставаться актуальной и привлекает внимание многих исследователей, поскольку она связана с овладением ребенком системой социальных отношений и не является узкопредметной, а имеет отношение ко всем образовательным областям. Таким образом, вопрос о необходимости развития речевых способностей ребенка является одним из ключевых в системе школьного воспитания и обучения. В отечественной олигофренопедагогике уже многое сделано для решения задач, связанных с повышением качества речевого развития умственно отсталых школьников: определены основные направления этой работы, установлено ее содержание, апробированы продуктивные методы и приемы. Однако в большей степени это касается начального звена специальной (коррекционной) школы VIII вида,

но между тем в старших классах эта проблема не нашла еще должного решения. Причины этого, с нашей точки зрения, состоят в следующем:

- преобладание формального подхода к работе по развитию речи;
- насыщенность содержания обучения русскому языку терминами и понятиями, которые в большинстве случаев имеют отвлекающий характер;
- не востребованность полученных учащимися знаний для решения практических задач, возникающих в реальной жизни;
- изменения контингента обучающихся в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Остановимся на рассмотрении перечисленных факторов, которые, как мы полагаем, оказывают негативное влияние на качество речевого развития умственно отсталых старшеклассников.

Традиционно работа по развитию речи школьников проводится на всех учебных предметах в рамках трех направлений:

1-е — обогащение и расширение словарного запаса, его активизация, что в основном выражается в раскрытии значения неизвестных ученикам слов и уточнении значения ранее известных;

2-е — обучение школьников построению разных по сложности предложений в устной, реже письменной форме, в ходе ответов на вопросы учителя;

3-е — развитие умения пересказывать прочитанный материал или составлять на его основе самостоятельные рассказы.

В целом такой подход получил название системно-структурного или формального подхода, поскольку первые два направления ориентированы исключительно на овладение учениками языковыми единицами: словом и предложением. Третье направление только с известным допущением можно назвать собственно речевым, поскольку, как правило, задания на составление пересказов или рассказов по прочитанным учебным текстам не являются мотивированными для учеников, личностно значимыми и в основном предназначены исключительно для учителя. Не умаляя важности названных выше направлений по речевому развитию школьников в процессе обучения, следует, вероятно, задать вопрос: насколько эффективна такая работа, является ли она гарантом и залогом того, что ученики с интеллектуальным недоразвитием смогут достаточно адекватно пользоваться усвоенными языковыми единицами в разных ситуациях общения. Положительный ответ на этот вопрос не является столь очевидным. Причина этого, с нашей точки зрения, состоит в том, что процесс обучения, особенно в старших классах, ориентирован на усвоение школьниками предметных знаний, а работа по речевому развитию является второстепенной, подчиненной задачей. Причем следует отметить, что зачастую эти знания оказываются невостребованными, оседают «мертвым грузом» в сознании учеников. В определенной мере это относится и к урокам русского язы-

ка в 5—9 классах, хотя именно они обладают достаточно широкими возможностями в плане совершенствования речи умственно отстающих старшеклассников. Однако основным содержанием этих уроков в рассматриваемый период становится изучение грамматической, пусть и элементарной, но все же теории. Объективная сложность и абстрактность грамматических категорий приводит к тому, что в реальной практике обучения русскому языку на первый план выступает усвоение отвлеченных грамматических форм и их значений, не подкрепленное опытом самостоятельного их использования. Насыщенность содержания обучения русскому языку в 5—9 классах грамматическими терминами и определениями в некоторых случаях является причиной того, что эти теоретические знания воспринимаются учащимися формально и используются неадекватно. А это, в свою очередь, приводит к тому, что в большинстве случаев школьники не понимают, для чего им нужно изучать те или иные грамматические правила и определения. Преобладание языковедческих знаний в ущерб совершенствованию речевой практики не соответствует принципу коммуникативной направленности в обучении русскому языку. Безусловно, речь не идет об игнорировании изучения грамматики в 5—9 классах коррекционной школы, однако акцентирование внимания в процессе обучения только на формировании знаний о системе языка и грамматических

умений не способствует, с нашей точки зрения, улучшению качества речевого развития.

Вместе с тем нам необходимо считаться с реалиями, сложившимися в современной специальной коррекционной школе VIII вида, и прежде всего это относится к учету контингента обучающихся, поскольку в настоящее время туда все чаще приходят дети с более выраженными отклонениями в интеллектуальной и речевой сферах. В связи с этим мы не можем ограничиваться только работой над словом и предложением, как это делается обычно. На всех уроках, а не только на уроках русского языка, необходимо обогащать опыт речевого общения учеников и формировать у них коммуникативно-речевые умения, которые требуют адекватного использования различных языковых средств. Но для того чтобы работа по речевому развитию умственно отсталых старшеклассников протекала с большей эффективностью, необходимо соблюдение следующих условий:

- разработка педагогических коммуникативно ориентированных технологий в обучении русскому языку;
- широкое использование коммуникативных методов;
- устранение дисбаланса между содержательной (понятийной) и коррекционно-развивающей сторонами обучения.

Реализация **1-го условия** связана с необходимостью разработки педагогических технологий обучения, базирующихся на основных

положениях личностно ориентированного, а точнее коммуникативно-ориентированного подхода. В данном случае речь идет о широком внедрении в практику обучения русскому языку старшеклассников с интеллектуальным недоразвитием таких технологий, центральным звеном которых являлась бы не языковая система, а человек, пользующейся ею в собственной (учебной, трудовой, познавательной и т. п.) деятельности для решения разнообразных и лично значимых задач. Это, в свою очередь, потребует создания учебно-методического обеспечения, в котором было бы представлено рациональное сочетание традиционного системно-структурного (формального) и коммуникативного (функционально-семантического) подходов к изучению языка. Традиционное описание языка, представленное в школьной грамматике, обычно осуществляется по формуле: форма — значение — употребление. Для функционально-семантического подхода востребованной оказывается другая схема: потребность (коммуникативное намерение) — предмет общения (мысль) — средства общения. Таким образом, реализация функционально-семантического подхода означает, что изучение языковых явлений проводится по линии «от функции к значению», когда говорящий или пишущий осознает, с какой целью и в каких ситуациях следует использовать те или иные языковые средства для достижения какой-либо вне-речевой цели. Однако мы не склон-

ны абсолютизировать коммуникативно ориентированный подход в изучении языка, поскольку изучение всех грамматических единиц, категорий и форм, включенных в программу по русскому языку в старших классах, невозможно осуществлять только путем презентации их на коммуникативной основе. Более того, именно системно-структурный подход в изучении знаний о языке представляет собой ту основу, которая необходима для понимания общих закономерностей его существования и позволяет ученику оформлять и моделировать высказывание. Систематизация знаний нужна еще и потому, что при функциональном представлении грамматического материала одно и то же явление языка необходимо неоднократно рассматривать, раскрывая каждый раз новый оттенок в значении или в особенностях его лексического и синтаксического выражения. Продуктивность применения в определенном сочетании двух вышеназванных подходов обусловлена тем обстоятельством, что говорящий, продуцируя речевое высказывание или текст, одновременно становится и в позицию слушающего. Следовательно, в его мыслительно-речевой деятельности основное направление от семантики к средствам ее выражения должно сочетаться с направлением от формальных средств языка к мыслительному содержанию, поскольку усвоение языка учащимися требует знания и понимания системных связей языковых явлений.

Проиллюстрируем реализацию этого принципа на примере нескольких фрагментов урока в девятом классе в процессе изучения темы «Форма повелительного наклонения глагола».

**Фрагмент урока №1  
(анализ готового  
текста-образца)**

— Недавно мы с вами ходили в театр. Вспомните, какое объявление висело на дверях театра? (Уважаемые зрители! Во время спектакля, пожалуйста, выключите мобильные телефоны. Администрация театра.)

— Как вы думаете, почему в театре появилось такое объявление? (Телефонные звонки мешают артистам играть, а зрителям — смотреть спектакль.)

— Какой глагол использован в тексте объявления? Что он выражает? (Глагол *выключите* выражает просьбу администрации театра ко всем зрителям, пришедшим на спектакль.)

**Фрагмент урока №2  
(составление текста-  
предложения)**

— Посмотрите на плакат. Что изображено на нем? (На переднем плане плаката изображен ребенок, который держит в руках спички. На заднем плане нарисован горящий дом.)

— Какой текст можно составить к этому плакату? (Детям нельзя давать спички, потому что они могут случайно их зажечь. От огня одной спички может разгореться пожар, в котором сгорит дом и могут погибнуть люди.)

— Давайте составим короткий текст-подпись к этому плакату, в котором было бы выражено требование к взрослым, которые не должны допускать шалости детей со спичками. (*Не давайте детям спички! Не оставляйте детей одних без присмотра!*)

— Какие слова выражают требование? (*Не давайте! Не оставляйте!*)

— Почему в конце этого предложения мы поставили восклицательный знак? (Это предложение нужно произнести с особой интонацией, которая должна передать наши опасения, что может произойти, если в руки маленьких детей попадут спички.)

### **Фрагмент урока №3 (составление текста)**

— Вы знаете, что в нашем городе каждый день происходит несколько дорожно-транспортных происшествий по вине самих пешеходов. Как вы думаете, почему на дорогах нашего города получают тяжелые травмы, а иногда и гибнут взрослые и дети? (Это происходит потому, что пешеходы не всегда соблюдают правила дорожного поведения.)

— А какие вы знаете правила? Назовите их. (Нельзя переходить улицу на красный свет. Переходить дорогу нужно только по пешеходному переходу. Если на улице нет светофора или он не работает, нужно убедиться в том, что близко нет машин.)

— Вы правильно сказали, как нужно вести себя на улице. А сейчас каждый из вас составит памя-

ку о поведении на улице для учеников третьего класса. Для этого вначале устно составим предложение, разберем его, а потом каждый сам его запишет. (*Переходите улицу только на зеленый цвет светофора. При переходе улицы вначале посмотрите налево, а потом направо. Не перебегайте дорогу, если близко идет машина.*)

— Назовите использованные в этих предложениях глаголы. Как вы думаете, что они выражают: приказание, просьбу или совет? Обоснуйте свое мнение. (Глаголы *переходите, посмотрите, не перебегайте* выражают совет, они помогают понять, как нужно вести себя при переходе улицы.)

По завершении анализа готового и самостоятельно составленного текста учитель проводит работу по обобщению знаний, направленную, с одной стороны, на выяснение значения использованных глаголов в том или ином контексте, с другой — установление их грамматических признаков (лицо и число). После этого учитель вводит соответствующий термин.

Таким образом, оптимальное сочетание традиционного и коммуникативно-ориентированного подходов в изучении языка позволяет говорить о возможности и необходимости применения в практике обучения школьников с интеллектуальным недоразвитием целостного системно-функционального подхода. А это, в свою очередь, позволит обеспечить, с нашей точки зрения, взаимопроникновение «формальной» грамматики в граммати-

ку, ориентированную на коммуникативный акт и, следовательно, будет способствовать не только сознательному усвоению фактов языка, но и осознанному их использованию ими в процессе речевой деятельности.

Отсюда вытекает и **2-е условие**, которое предполагает широкое использование коммуникативных методов обучения, направленных на овладение учениками речью как средством общения. Не вдаваясь в подробности описания этих методов, следует заметить, что они с успехом могут использоваться не только на уроках русского языка, но и в ходе изучения других учебных предметов. Их особенность состоит в том, что они способствуют формированию речевых мотивов или, иначе говоря, внутренней потребности в речи. При реализации этого условия важно помнить, что у рассматриваемой категории школьников мотивационная сфера наименее сформирована, мотивы неустойчивы и легко исчерпываются. Сказанное в полной мере относится и к возникновению речевой потребности, собственно коммуникативного мотива. Как писал в этой связи Л. В. Занков, «у умственно отсталых школьников побуждение отличается слабой напряженностью и быстро исчерпывается. Быстрое исчерпывание побуждения является одним из моментов, обуславливающих бедность, малую развернутость рассказов умственно отсталых школьников» [5, с. 35—36].

Кроме этого, зачастую на уроке возникают ситуации, в которых

ученик использует речь, не потому что у него есть потребность сообщить какую-то информацию, поделиться своими чувствами, воздействовать на собеседника и т. д., а в связи с тем, что учитель ставит перед собой цель — развить речь учеников. Иными словами, мы развиваем речь ради самой речи, а это тупиковый путь. Для предотвращения возникновения таких ситуаций на уроке необходимо, чтобы в центре предлагаемых учителем обстоятельств оказывался ученик, который «вынужден» действовать определенным образом для решения конкретных коммуникативно-речевых задач. Можно рекомендовать к использованию в 5—9 классах несколько видов коммуникативно-речевых задач:

- а) сообщение, выдача информации;
- б) побуждение собеседника к выполнению какого-либо ответного действия;
- в) оказание влияния на собеседника путем обмена впечатлениями, чувствами.

Эти задачи могут быть в определенной степени решены в ходе моделирования речевых ситуаций, которые позволяют приблизить условия обучения к естественным условиям общения. В этой связи мы опирались на определение речевой ситуации, предложенной А. А. Леонтьевым, который рассматривал ее как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану,

будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [6, с. 155—156]. «Погружение» ученика в модель речевой ситуации является стимулом, порождающим мотив. И в данном случае, учитель уже не побуждает ученика к речи, а только направляет его речевую деятельность в нужное русло.

Кратко охарактеризуем виды речевых ситуаций, которые можно использовать в процессе обучения:

1) «регламентирующие» ситуации, требующие точной передачи информации, не допускающие привнесения собственных оценок или суждений (инструкции, памятки и т. п.);

2) «личностные» ситуации, рассчитанные на формирование у детей потребности поделиться с товарищами по классу, с друзьями, близкими своими впечатлениями или наблюдениями, дать им оценку;

3) «обучающие» ситуации, связанные с необходимостью научить кого-либо чему-либо, что-то объяснить или сообщить, поделиться практическим опытом.

Рассмотренные виды речевых ситуаций, получили название учебно-речевых (УРС), для создания которых необходимо, чтобы учитель обеспечил школьникам на уроке речевую поддержку, включающую:

1) обеспечение предметного содержания, предполагающего владение учеником достоверным и значимым (лично или социально) материалом;

2) учет общности интересов участников общения;

3) владение навыками использования лексико-грамматического материала в речи;

4) учет особенностей интеллектуального и речевого развития школьников.

Учебно-речевые ситуации могут создаваться различными способами: с помощью иллюстративной наглядности; текста, являющегося предметом возможной коммуникации; в ее основу может быть положено реальное событие и т. п.

Кроме этого, использование коммуникативных методов связано с обеспечением обратной связи. Речевые высказывания учеников, которые они продуцируют на уроке, как устные, так и письменные, не должны быть обращены только к учителю. Общеизвестно, что в среднем и старшем подростковом возрасте учитель перестает быть для ученика безоговорочным авторитетом, и в то же время возрастает роль сверстников или учащихся старшего возраста. Это, в свою очередь, может привести к тому, что ученик перестает заботиться о качестве своей речи. В том случае, если ученик знает, что его «речевой продукцией» воспользуются другие ученики или даже другие взрослые и она будет иметь значение для решения сугубо практических задач, то, безусловно, качество речи будет значительно выше. Например, в весеннее время, когда увеличивается количество посещений лесных массивов, семиклассники на уроке географии могут составить коллективную памятку о правилах поведения в лесу (лесопарке или парке)

и там ее разместить; на уроке биологии составить персональные инструкции для учеников младших классов о правилах различения съедобных и несъедобных грибов и т. п.

**3-е условие** состоит в пересмотре содержания обучения русскому языку в 5–9 классах специальной (коррекционной) школы VIII вида. Как известно, в настоящее время реализуются два варианта программ: под общей редакцией В. В. Воронковой [7] и И. М. Баженовой [8]. Следует отметить, что именно во втором варианте (авторы программы по русскому языку А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова, Э. В. Якубовская) предпринята попытка преодолеть дисбаланс между грамматической теорией и работой по речевому развитию учеников. Однако, к сожалению, в силу ряда объективных причин эта программа не нашла еще широкого применения в практике обучения. Вместе с тем программы по русскому языку, разработанные В. В. Воронковой и традиционно используемые в специальной (коррекционной) школе VIII, не подвергались какой-либо существенной корректировке на протяжении уже нескольких десятилетий. Однако в них содержится целый ряд тем, исключение которых не оказало бы какого-нибудь серьезного влияния на совершенствование речевой практики учеников. В этом смысле уместно будет сослаться на М. Ф. Гнездилова, который еще в 1962 году писал о том, «что многое можно без ущерба исключить или отнести за счет практического усвоения без заучивания

специальных терминов и определений» [9, с. 75]. Конкретизируя это положение, считаем необходимым отметить, что пересмотр содержания обучения русскому языку должен проводиться с точки зрения его влияния на совершенствование речевой практики учеников, формирования коммуникативно целесобразной речи. Позволим сделать несколько замечаний, связанных с изучением конкретных тем, включенных в курс грамматики в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида. Так, например: в 9 классе школьники изучают тему «Прямая речь» и усваивают знаки препинания при прямой речи. Однако использование таких конструкций предложений является мало востребованными в самостоятельной письменной речи учащихся с недоразвитием интеллекта. Следует отметить, что эта тема исключена из программы авторов Э. В. Якубовской и Н. Г. Галунчиковой. Вместе с тем в обоих вариантах программ предусмотрено на протяжении нескольких лет изучение темы «Обращение», предполагающее и заучивание соответствующего определения, и усвоение пунктуационных умений. В этом случае по-прежнему остаются актуальными слова М. Ф. Гнездилова, который советовал изучать эту тему исключительно в связи с составлением текстов писем, адресованных как сверстникам, так и взрослым. Можно рекомендовать расширение круга деловых бумаг, в которых необходимо применять соответствующие грамматические

знания, связанные с использованием обращения, например: поздравительные открытки, объявления, личные записки и некоторые другие. Написание этих бумаг всегда обусловлено определенной ситуацией общения и, следовательно, усвоение и использование знаний об этой грамматической категории будет определяться задачами коммуникативно-ориентированного обучения.

Таким образом, наметившееся в настоящее время несоответствие, с одной стороны, между содержанием и организацией обучения русскому языку старшеклассников с умственной отсталостью, с другой – качеством их речевого развития, позволяет определить приоритетные направления, реализация которых будет способствовать, с нашей точки зрения, повышению эффективности проводимой работы. В свою очередь, это, безусловно, потребует консолидации усилий как со стороны педагогов-практиков, так и тех, кто занимается разработкой теоретических основ этой проблемы.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии.
2. Аксенова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта : учеб. для студ. пед. вузов / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. — М. : Просвещение, 2011.
3. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — М. : Просвещение, 1981.
4. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. — М. : Педагогика, 1977.
5. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. — М. : Учпедгиз, 1939.
6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969.
7. Программы для 5—9 кл. специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. — М. : Владос, 2010. — Сб. 1.
8. Программы специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: 5—9 кл. — М. : Просвещение, 2010.
9. Гнездилов, М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / М. Ф. Гнездилов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.