

Л. В. Христоролюбова **L. V. Khristoliubova**
А. В. Цыганкова **A. V. Tsygankova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
В СПЕЦИАЛЬНОМ
(КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАНИИ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**LINGUISTIC COMPONENT
IN SPECIAL (CORRECTIONAL)
EDUCATION
FOR CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Аннотация. Рассматривается содержание лингвистического компонента в образовании детей с нарушениями в развитии в аспекте концепции специального дифференцированного стандарта образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется значению словарной работы в специальном (коррекционном) образовании.

Ключевые слова: лингвистический компонент; специальное (коррекционное) образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; основные единицы языка; словарная работа.

Сведения об авторе: Христоролюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент.

Место работы: кафедра методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе, Уральский государственный педагогический университет.

Сведения об авторе: Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент.

Место работы: кафедра методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116.

E-mail: uspumpsd@mail.ru.

Abstract. The content of linguistic component in the education of children with developmental disorder in the aspect of special differential standard in the education of children with disabilities is discussed. Special attention is paid to the role of work with words in special (correctional) education.

Key words: linguistic component; special (correctional) education; children with disabilities; main linguistic units; work with words.

About the author: Khristoliubova Liudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor.

Place of employment: Chair of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

About the author: Tsygankova Anna Vladislavovna, candidate of Philology, Associate Professor.

Place of employment: Chair of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

В системе коррекционного образования на фоне социально-экономических изменений в обществе происходят очевидные перемены: переосмысляются цели, методы и содержание образования, намечаются тенденции перехода к лично ориентированному обучению и воспитанию. В сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривается концепция специального дифференцированного стандарта образования детей с ОВЗ, которая является базой при разработке структуры основной образовательной программы для категории детей с различными нарушениями в развитии.

Во всех вариантах СФГОС предполагается выделить шесть основных областей образования: знания о языке, знание математики, естествознание, обществознание, искусство и физическая культура. Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и «формирование жизненной компетенции». Так, например, знания о языке должны сочетаться с речевой практикой и речевым творчеством, знание математики — с практикой применения математических знаний и математическим творчеством, естествознание — со знаниями о мире и практическим взаимодействием с окружающей действительностью, с практикой повседневной трудовой деятельности и т. д. В названии каждой содержательной области образования отражены обе стороны образовательно-

го процесса, которые являются неотъемлемыми и взаимодополняющими [8].

Лингвистический компонент образования детей с ОВЗ отражен в области знаний о языке и речевой практике и предполагает овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения; развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму; овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрастным житейским задач; развитие вкуса и способности к словесному самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка [8].

В понятие лингвистического компонента содержания обучения входит конкретный языковой материал. В него включаются единицы разных языковых уровней (фонетического, лексического, грамматического), а также образцы речевых высказываний, обусловленных ситуативно и тематически.

Основной единицей языка является слово, и поэтому вполне закономерным является тот факт, что слово становится главным объектом изучения в коррекционной школе. Именно на словарном материале изучается фонетический состав и слоговая структура слова, правила графики и орфографии рассматриваются в связи с написанием конкретных слов, грамматические категории усваиваются при анализе целых классов лексем различных частей речи [1]. Благодаря

слову язык выполняет свои многочисленные функции, важнейшие из которых — коммуникативная и когнитивная. Вот почему специальная словарная работа имеет огромное значение как для развития речи, так и для формирования и коррекции психики детей с ОВЗ.

С точки зрения дефектологов, лексическая основа речи детей с различными нарушениями в развитии имеет отклонения во всех ее составляющих. Практически у всех детей с ОВЗ в той или иной степени страдает лексический запас с точки зрения количественного состава, который во многом определяет готовность ребенка к обучению в школе.

Словарь детей с системными нарушениями речи (глухие, слабослышащие дети, дети с алалией и дизартрией) характеризуется не только бедностью, но и своеобразным употреблением: непониманием родо-видовых отношений, отсутствием абстрактной лексики, низким уровнем сформированности глагольной лексики в плане ограниченности объема семантических полей. Определенные трудности испытывают дети в употреблении атрибутивной и наречной лексики, в понимании парадигматических отношений лексической системы, не всегда понимают морфемный состав слова при его семантизации и т. п.

Программа по русскому языку для коррекционной школы выделяет следующие направления при работе над словом: уточнение значений слов, обогащение словаря и активизация словаря (некоторые

специалисты выделяют и четвертую задачу, связанную с устранением из речи нелитературных элементов: диалектизм, жаргонизмов, просторечий [2]).

Остановимся подробнее на рассмотрении первой и, на наш взгляд, наиболее сложной задачи. Еще в начале двадцатого века Л. С. Выготский писал о том, что значение слова не остается неизменным в процессе онтогенеза, оно постоянно развивается в двух направлениях [3]. Во-первых, наблюдается системное развитие слова, которое проявляется в изменении психологических процессов, стоящих за ним. Это явление можно охарактеризовать как продвижение от «смысла», стоящего за словом, к его «значению». В концепции Л. С. Выготского смысл определяется как индивидуальное значение слова — оно является субъективным, ситуативным и меняющимся в ходе речевого развития личности. Под значением принято понимать сложившуюся в ходе исторического развития языка систему связей, стоящих за словом; значение объективно, устойчиво и одинаково для всех носителей языка. По мнению современной психолингвистики, смысл является элементом коммуникации, тогда как значение — единицей языка.

В процессе превращения личностного смысла в общепонятное значение предметная отнесенность слова от конкретной ситуации, в которой ребенок впервые услышал и употребил то или иное слово.

По мере высвобождения слова нарастает и степень его обобщения: от первой, когда слово обозначает у ребенка лишь один конкретный предмет (мама — это только его единственная мама), до четвертой, когда слово достигает наивысшего уровня интеграции.

Основываясь на данных теоретических положениях, можно наметить основные направления словарной работы в специальной (коррекционной) школе. Во-первых, изучение значения слова для детей с ОВЗ должно опираться на его валентность, т. е. способность вступать в синтаксические связи с другими элементами языка [6]. Для этого нужно включать слово в разнообразные многочисленные контексты, предложенные учащимся и составленные ими самими. Нужно стремиться к контекстному объяснению значения слова, опираясь на работу всех анализаторов ребенка. Здесь особенно важно сочетание сенсорного развития (формирование перцептивных действий — рассматривания, выслушивания, ощупывания) с вербализацией всех воспринимаемых объектов окружающей действительности.

Необходимо помнить о том, что слово представляет собой неразрывное единство двух планов: плана выражения (ПВ) и плана содержания (ПС). Именно поэтому работа над значением (ПС) в коррекции речевого развития детей с ОВЗ должна быть тесно связана с работой над фонетической и грамматической сторонами слова, что подразумевает отработку правиль-

ного произношения слова и формирование навыков употребления слова в различных грамматических формах.

Во-вторых, необходимо учитывать смысловое развитие слова, так как в ходе речевого онтогенеза изменяется набор существенных признаков предмета, отраженных в слове, а также его предметная отнесенность. Лексическое значение слова сложно, многокомпонентно. Минимальной, предельной единицей плана содержания является сема. В семях представлены элементарные отражения в языке различных сторон и свойств обозначаемых словом предметов и явлений действительности. Семы различаются по характеру и иерархическому статусу, так как отражаемые ими объективные свойства предметов и явлений обладают разной значимостью для выделения объектов окружающей действительности. Центральной и иерархически главной в структуре ПС является архисема, свойственная всем единицам определенного класса, которая обозначает общие категориальные свойства. Дифференциальные семы описывают различия единиц семантического поля и являются видowymi уточнителями [4].

Такая многокомпонентная структура лексического значения слова представляет определенную трудность для ее усвоения ребенком, особенно с проблемами в развитии. При знакомстве со словом обучающийся изменяет семную структуру лексического значения в двух направлениях. Во-первых, может

происходить «вычеркивание» какой-либо из дифференциальных сем, что приводит к обеднению лексического значения слова и появлению возможности расширить сферу использования слова (детиныши любых животных называются «щенками»; любой металл — «железом»; джемпер, свитер и кофту учащийся специальной (коррекционной) школы 8 вида называл одним словом «кофта»). Этот процесс происходит часто и легко обнаруживается в речи. Во-вторых, происходит противоположный по направленности процесс — «добавление» дифференциальной семы, отсутствующей в языковом значении слова. В результате такого семантического изменения сфера употребления слова сужается. Ошибки такого рода в детской речи обнаруживаются обычно только в противопоставлении («это не для людей, а для детей») [9].

Для предотвращения и исправления нарушений в усвоении семной структуры слова в коррекционной работе с детьми с ОВЗ необходимо учитывать парадигматические свойства слова, т. е. включать слово в синонимические ряды, антонимические пары, семантические поля. При этом на стадии изучения наглядных понятий можно опираться на наглядно-ситуационные и предметно-действенные связи, а на стадии знакомства с абстрактными понятиями — на вербально-логические. Знакомясь с бытовым, природоведческим, обществоведческим словарем, дети с ОВЗ усваивают различные семантические поля (на-

звания посуды и мебели, помещений, явлений живой и неживой природы и т. д.). Усвоение эмоционально-оценочной лексики может проходить через включение слова в парадигматические оппозиции (смелый — храбрый, смелый — трусливый; хороший — прекрасный, хороший — плохой и т. п.). Таким образом, значение слова в ходе онтогенеза меняет не только свою структуру, но и всю систему психологических процессов, стоящих за словом.

Целенаправленная работа с детьми с ОВЗ — формирование, обогащение, уточнение и активизация — признается важнейшим направлением коррекции не только их речевого, но и психического развития. Совершенствование лексической стороны речи во многом помогает преодолеть проблемы в социальной адаптации и развитии познавательной деятельности, создает основу для коммуникации детей с различными нарушениями в развитии. Работа над лексикой в любом коррекционном образовательном учреждении базируется на положении о том, что слово является основной единицей языка и овладение словарем становится необходимым условием освоения грамматики и развития связной речи.

Следует также отметить, что в методике и практике обучения детей с ОВЗ существуют разные подходы в подаче языкового материала. Например, в коррекционной школе I и II вида в обучении языку как средству общения исходным и ведущим принципом организации и

отбора языкового материала является коммуникативный принцип, который предполагает обучение в определенной последовательности: от речи к языку, т. е. необходимо обучать системе языка через речь в ходе организованного целенаправленного общения. Речевое высказывание (наряду со словом) в этом случае принимает вид учебной единицы. Это может быть не только слово, но и словосочетание, типовое предложение, образцы диалогов и монологических высказываний. Специалисты по сурдопедагогике и методике преподавания русского языка в коррекционной школе (Ж. И. Шиф, К. В. Комаров, К. Г. Коровин, А. Г. Зикеев и др.) в качестве исходной единицы обучения рассматривают словосочетание, которое принимает на себя «роль основы, регулирующей организацию предложения, и служит опорой для продуцирования связного высказывания» [7, с. 9]. Несмотря на то что в лингвистике словосочетание рассматривается как межуровневая языковая единица, именно в словосочетании обнаруживается органическая связь лексики и грамматики и выявляются основные виды грамматических связей (согласование, управление, примыкание). Осознание этого впоследствии помогает детям понять формирование синтаксических отношений (определяющих, дополнительных, обстоятельственных) между членами предложения и частями сложных предложений. При этом во многих исследованиях подчеркивается, что словосочета-

ние (так же как и слово) как самостоятельную единицу, имеющую свои структурные и семантические особенности, необходимо выделять и анализировать на базе предложения. Это положение последовательно отражено в программном материале специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений.

Опыт, накопленный в методике обучения речи детей с нарушениями слуха, позволил систематизировать языковые единицы применительно к практике речевого развития детей с ОВЗ. То, что использование структурно-функционального подхода обеспечивает коммуникативный характер усвоения языкового материала, наглядно представлено в последних работах Анатолия Георгиевича Зикеева, адресованных учащимся специальных (коррекционных) учреждений разных видов: «Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений», 2000 [5]; «Практическая грамматика на уроках русского языка. Учебно-методическое пособие для работы с учащимися 4—7 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений», 2003; «Методика работы над сложными предложениями на уроках русского языка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях», 2004.

Все эти работы имеют практическую направленность, в основе методической организации педагогического процесса здесь находится предложение как главная коммуни-

кативная единица. Но вместе с тем речевой материал ориентирован на усвоение языковых единиц в единстве разных аспектов — структуры (ПВ), семантики (ПС) и функции. Так, например, значение морфем рассматривается в составе слова, лексическое значение слова связывается с его грамматической формой в составе словосочетания, словосочетание рекомендуется выделять из предложения. Особое внимание уделяется развитию лексико-семантической и семантико-синтаксической вариативности речи учащихся [5]. Подобная работа с речевыми единицами способствует запечатлению структурно-семантических схем в сознании учащихся и, следовательно, формирует систему языка и языковую компетенцию, что соответствует реализации «академического» компонента и компонента жизненной компетенции в структуре образования детей с ОВЗ.

Литература

1. Аксенова, А. К. Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 320 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 1998. — 400 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Диброва, Е. И. (ред.). Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учеб. для студ. высш. заведений / Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Н. А. Николина, И. И. Щеболева ; под ред. Е. И. Дибровой. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2006. — Ч. 1 : Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование. — С. 218—222.
5. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. — М. : Академия, 2000. — 200 с.
6. Кацнельсон, С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / С. Д. Кацнельсон. — М. ; Л. : Наука, 1965.
7. Коровин, К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку / К. Г. Коровин. — М. : Педагогика, 1976. — 255 с.
8. Малофеев, Н. Н. Требования к структуре основных образовательных программ [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Альманах Ин-та коррекционной педагогики РАО. — 2013. — № 17. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-17/pomosch-rebenku-v-differenciacii-i>.
9. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.