

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ
СЕМАНТИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ СВЯЗНОСТИ
В ТЕКСТАХ СОЧИНЕНИЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
С ЗПР И С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

В статье показаны особенности реализации разных видов семантических отношений и языковых способов их выражения в сочинениях учеников старших классов с ЗПР и с интеллектуальным недоразвитием. На основании анализа большого количества экспериментальных данных раскрыто своеобразие овладения умственно отсталыми школьниками ос-

новными механизмами смысловой связности и изучена специфика использования лексико-грамматических средств связи.

Выявление особенностей реализации связности в письменных текстах испытуемых с ЗПР и школьников пятых–девятых классов с интеллектуальным недоразвитием проводился нами на семантическом и языковом уровнях. В исследовании принимали участие 100 учеников с ЗПР пятых–девятых классов и 100 умственно отсталых старшеклассников. Испытуемым с ЗПР было предложено задание написать сочинение на тему «Зимний вечер в городе», умственно отсталым ученикам — «Осенний день в городе».

Прежде чем приступить к рассмотрению особенностей реализации связности в сочинениях умственно отсталых учеников, необходимо указать на одну из отличительных особенностей некоторых сочинений — отсутствие членения текста на отдельные предложения («сплошной текст»). Такие работы составили 7% от общего количества сочинений испытуемых с интеллектуальным недоразвитием, в дальнейшем при анализе связности эти сочинения нами не учитывались.

По нашему мнению, отсутствие членения на отдельные предложения обусловлено тем, что у умственно отсталых испытуемых не сформировано представление о письменной речи как особой форме речи и правилах ее организации. Проиллюстрируем сказанное на примере сочинения ученика шестого класса Василия Ш.

Осенний день в городе

Было очень холодно очень мало очень ягод все деревья стоят голые мало солнце был небольшой ветер становца небольшой вреках маликий лед становца очень холодно пора птицам улетать на юг осенью и трава замерзает очень мало цветов вогородах все лужи замерзают по утрам очень холодно в лесах становца очень темно становца очень грусно становца некрасиво по утрам замерзают уже асвалът рана очень тееет.

При написании сочинения ученик не стремился сделать его понятным для читающего, что вызвано несформированностью произвольной деятельности, навыков самоконтроля, а также неумением переключаться с «позиции писателя» на «позицию читателя». Анализ этого сочинения позволяет нам сделать вывод о том, что у ученика имеется лишь самое элементарное представление об отличительных признаках письменного текста: большая буква — в начале и точка — в конце. У учащегося отсутствует представление о письменном тексте как последовательности нескольких предложений, начало и конец которых оформляется графически. Необходимо также отметить, что членение предложений на слова с помощью пробелов далеко не всегда соответствует членению на языковые единицы. В этом отношении показательным является написание предложно-падежных сочетаний: в одном случае — слитно (*вогородах*), в других — раздельно (*по утрам*).

«Сплошной текст», то есть отсутствие членения речи на отдельные предложения, в сочинениях учащихся с ЗПР не выявлен. В некоторых работах испытуемых с ЗПР отмечается объединение нескольких простых предложений (трех–четырех) по типу сложного предложения: например, *Когда он подбежал он увидел простую шубу сделанную как человек и он жутко рассердился, потому что он выронил подарок для мамы купленный сегодня* (ученица пятого класса с ЗПР Карина П.). Несмотря на то, что в этом предложении использованы различные союзы — как сочинительные, так и подчинительные, его условно можно назвать сложным. Изучение сочинений школьников с ЗПР показало, что такие предложения чаще всего встречаются

ся у пятиклассников, в частности, у тех испытуемых, чьи работы — достаточно большие по объему (до полутора–двух страниц). Объединение нескольких простых предложений в одно сложное можно объяснить тем, что ученики стремятся выразить на письме сложные отношения, существующие между предметами и явлениями окружающего мира, однако еще не владеют необходимыми знаниями о грамматической структуре сложного предложения и умением правильно ее оформлять на письме.

В сочинениях умственно отсталых учеников нами отмечено объединение простых предложений в сложное по типу бессоюзного; например: *Мы осенью собирали листья они были как золото были листья красные некоторые зеленые листья* (ученик шестого класса Павел И.); *На деревьях стали листья желтые, стала трава скольское насекомые запрятались в землю солнце не светит* (ученик восьмого класса Юра М.).

Использование умственно отсталыми учениками в письменной речи таких предложений обусловлено, на наш взгляд, особенностями их аналитико-синтетической деятельности, которые проявляются в недостаточно дифференцированном отражении окружающей действительности, в трудности вычленения отдельных фрагментов ситуации или признаков какого-либо объекта. Это отрицательно сказывается на установлении соответствующих смысловых отношений и на возможности их адекватного выражения специальными языковыми средствами.

Изучение связности текста на **семантическом (глубинном) уровне**, заключающееся в выявлении смысловых отношений между предложениями текста, невозможно без рассмотрения тех языковых средств, с помощью которых эти отношения реализуются на поверхностном уровне текста. Поэтому анализ ре-

ализации связности на семантическом уровне будет проводиться параллельно с характеристикой связности на **языковом уровне**.

Основным механизмом, обеспечивающим семантическую связность между предложениями текста, считается повтор смысла¹. Средством его реализации является *замещение* (повторная номинация), для чего используются различные языковые возможности: собственно лексико-семантический повтор, замещение местоимением, синонимом и словом с родовым значением. Анализ сочинений показал, что испытуемые обеих групп используют три вида повторной номинации: повтор одного и того же слова, местоименное и синонимическое замещения.

Рассмотрим особенности реализации смыслового замещения на основе использования трех видов лексических средств. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что основным языковым средством реализации механизма замещения является *собственно лексико-семантический повтор*.

Обращает на себя внимание тот факт, что среднестатистический показатель кратности повторов в работах умственно отсталых учащихся значительно выше, чем в сочинениях учеников с ЗПР (соответственно 0,89 и 0,54). Следует отметить, что умственно отсталые испытуемые используют повтор одного и того же слова не только для связи двух соседних предложений текста, но часто — для связи всех предложений, входящих в текст. В данном случае вступает в силу уже упоминавшееся ранее явление персеверации, когда слово, появившееся в одном из предложений, подавляет появление других слов и, таким образом, «всплывает» в других предложениях текста². Анализ сочинений испытуемых обеих групп позволил нам выявить несколько разновидностей лексико-семан-

тического повтора: субъектный, предикатный и обстоятельственный.

При использовании субъектного повтора в центре описываемой ситуации находится или сам автор, или автор и его друзья, совершающие разнообразные действия в определенной временной последовательности. Субъектный повтор выражается с помощью личных местоимений *я, мы*, например: *Однажды январьским вечером мы пошли на каток. Мы взяли сбоу коньки и клюшки, и шайбу чтобы играть в хоккей. Мы шли и видели на дороге лед, а деревья были снежные. Мы пришли на каток и стали играть в хоккей. Когда мы наигрались мы пошли в магазин. Купили горячий чай, и мы с ним согрелись* (ученик пятого класса с ЗПР Саша Д.).

Предикатный повтор используется пишущим не только для выражения объективных признаков описываемого явления, с его помощью автор подчеркивает также значимость выделенных признаков для характеристики описываемого явления. Чаще всего названный вид повтора представлен глаголами движения (*идти*) и состояния (*становиться*), например: *Все листья стали опадать с деревьев. <...> Люди не зря стали тепло одеваться. <...> Небо стало серое. Дни стали короче, чем ночь* (ученик пятого класса с интеллектуальным недоразвитием Яков З.).

При обстоятельном повторе используются существительные в косвенных падежах, например: *Осенью опадают листья. <...> Осенью идет снег. <...> Я осенью катался на велике, гулял, смотрел телевизор. Осенью начинает темнеть рано* (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Андрей К.).

Во всех описанных выше случаях лексико-семантический повтор имеет «избыточный» характер, что обусловлено, по всей видимости, недостаточной

мотивированностью письменной речи учащихся, ограниченностью, бедностью словарного запаса. Неоправданный повтор одного и того же слова не только отрицательно сказывается на грамматическом оформлении текста, делая предложения однотипными по структуре, но и ослабляет внутренние семантические отношения.

Второй способ смыслового замещения, представленный в сочинениях учащихся с ЗПР и интеллектуальным недоразвитием, — замещение местоимением. Замещение местоимением может использоваться в двух случаях: во-первых, когда содержание высказывания связано с конкретной ситуацией общения (ситуативное замещение); во-вторых, когда в высказывании воспроизводится информация, выраженная в предшествующей части текста (контекстное замещение)³. В сочинениях учащихся с ЗПР коэффициент дейктического и анафорического замещения значительно выше, чем у школьников с умственной отсталостью.

Ситуативное замещение реализуется с помощью дейктических средств, к которым, в частности, относятся местоимения и местоименные наречия *там, тут, этот, тот*, например: *Мы гуляли с родителями по **Невскому проспекту**. Там мы фотографировались на фоне заснеженного Казанского собора* (ученица восьмого класса Наташа О.); *Но чаще всего мы ходим на **Фонтанку**. Там каток почти до самого льда* (ученица седьмого класса с ЗПР Лена С.).

Коэффициент дейктического замещения в сочинениях учеников с ЗПР составил 0,08, в сочинениях умственно отсталых школьников — 0,02. Низкие показатели использования дейктического замещения в сочинениях умственно отсталых учеников связаны, по нашему мнению, с тем, что учащиеся описывали в своих сочинениях, как правило, не реальную ситуацию, которая происходила

в определенное время года и суток и в определенном месте, а осень «вообще», как явление природы, что, в свою очередь, не требует указания на пространственную и временную локализацию описываемого факта. Даже в тех случаях, когда тексты учеников и являются своеобразной проекцией реальной ситуации, она представлена крайне «размыто», ее характеристики зачастую не выражаются вербально, например: *Осенний день я провел в парке. Там я встретил своих друзей* (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Денис П.). Нами выявлены случаи неправильного использования умственно отсталыми школьниками дейктических актуализаторов как средства межфразовой связи, что затрудняет понимание смысла высказывания. Например, *Я утром шла в школу. Там был белый пушистый снег* (ученица шестого класса с ЗПР Таня Т.). С лингвистической точки зрения слово с местоименной семантикой (*там*) относится к отсутствующему во внешнем тексте antecedенту. Это может быть обусловлено, с одной стороны, низким уровнем контроля, что является отличительным признаком письменной речи и, вероятно, влиянием устной речи на письменную, с другой стороны — неполной сформированностью механизмов внутренней речи, обеспечивающих одновременное планирование следующего и реализацию предыдущего высказывания.

Средствами выражения контекстного замещения являются анафорические элементы (анафорический повтор), к которым, в частности, относятся личные местоимения, например: *Мы проходили мосты, парки и увидели Пушкина. Кристинка захотела сфотографироваца с ним. Она села ему на голову и я ее смешно сфотографировала* (ученица пятого класса с ЗПР Вика С.).

Коэффициент анафорического замещения в работах испытуемых с ЗПР со-

ставлял 0,15, в текстах умственно отсталых учеников — 0,06. Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся с интеллектуальным недоразвитием отдают предпочтение анафорическому замещению; по-видимому, им легче установить смысловые отношения между содержанием последующей и предшествующей части текста с помощью замещения знаменательных лексем личными местоимениями.

Наименее частотным средством связи предложений в сочинениях испытуемых обеих групп являются синонимические замены: в работах учеников с ЗПР они составили 0,04, в сочинениях учеников с интеллектуальным недоразвитием — 0,01. Необходимо подчеркнуть, что в качестве синонимических замен учащиеся с ЗПР используют как контекстуальные синонимы (например, *прохожие — люди*), так и языковые (например, *мальчишки — ребята*). В сочинениях умственно отсталых испытуемых в основном были выявлены языковые синонимы (например, *грустные — печальные*). Небольшой процент синонимического замещения в сочинениях, написанных умственно отсталыми учениками, можно объяснить, во-первых, неразвитостью ассоциативных связей, во-вторых, сужением лексико-семантических полей.

Связь самостоятельных предложений в тексте, наряду с замещением, обеспечивает другой механизм — сцепление⁴. Сцепление используется, как правило, для выражения семантических отношений, аналогичных отношениям между предикативными частями сложного предложения: временные (темпоральные), пространственные (локативные), причинные, следственные, условные, уступительные⁵. Для реализации названных семантических отношений в макротексте чаще всего используются лексико-грамматические и грамматические средства межфразовой связи: союзы,

союзные слова, частицы, деепричастия и т. д. Кроме этого, могут быть использованы и лексические средства связи, например, наречия времени.

Анализ данных, характеризующих количество семантических отношений между самостоятельными предложениями текста, позволил нам условно разделить эти отношения на «центральные» и «периферические». К «центральным» смысловым отношениям, которые были выявлены между предложениями в анализируемых текстах, нами отнесены временные и локативные; к «периферическим» — условные, уступительные, следствия, причины. Основанием для характеристики временных и пространственных отношений как центральных является следующее: во-первых, они выражают взаимосвязь таких объективных категорий, как время и пространство; во-вторых, названия тем сочинений содержат указание на существенные признаки предмета речи — место и время.

Рассмотрим более подробно особенности реализации временных и локативных семантических отношений в сочинениях учащихся с ЗПР и умственно отсталых школьников.

Временная локализация описываемых событий определяется уже в первом предложении всего текста или в начале первого ССЦ. В том случае, если текст можно разделить на несколько ССЦ, первые предложения в них содержат лексические актуализаторы времени, например: ***В вечернее время** наш город Санкт-Петербург очень красив; **Однажды вечером** я ездил на Невский проспект.* Учащиеся с ЗПР, в отличие от умственно отсталых школьников, пользуются разнообразными языковыми средствами для обозначения временных рамок описываемых действий, например: *в вечернее время, однажды, вечером, недавно, каждый зимний вечер* и т. п. Употребление в первом предложении

ССЦ или всего текста в целом такого рода лексических средств выражения временных отношений позволяет школьникам не только маркировать начало описываемых событий, но и определенным образом создавать ощущение временного единства. Умственно отсталые школьники время описываемых событий в большинстве случаев также указывают в первом предложении текста, однако специальные лексические маркеры они используют достаточно редко.

Чаще всего в работах испытуемых с ЗПР и умственно отсталых школьников представлены временные отношения (соответственно 48% и 74%), выражающие одновременность или разновременность описываемых событий. С семантической точки зрения, категория времени характеризуется разноплановостью, что позволило А. В. Бондарко выделить следующие функционально-семантические категории, связанные с идеей времени: темпоральность, таксис, аспектуальность, временная локализованность и временной порядок⁶. Поскольку объектом нашего исследования является текст, мы будем рассматривать те семантические категории, которые, с одной стороны, характеризуют отношения между разными действиями, с другой — реализуются на уровне ССЦ или всего текста. К таким категориям относятся временной порядок и таксис.

В анализируемых нами сочинениях преимущественно представлен временной порядок. Временной порядок означает, что речь идет о времени в событиях, о временной упорядоченности событий, выражающей сочетание динамичности (смены ситуаций) и статичности (длительность протекания ситуации). Временные отношения, выражающие последовательность событий, при которой смежные предложения, как правило, соотносятся с одним субъектом, описывая его действия как следующие одно за

другим, получили название «отношения конкатенации»⁷. Доступность для умственно отсталых школьников семантических отношений, выражающих последовательность совершаемых действий, и, соответственно, их вербальное выражение в тексте можно объяснить следующими обстоятельствами. Во-первых, учащимся легче показать в тексте переход от одного действия к другому на основе их простой регистрации, чем выбрать ограниченное количество действий, характеризующих по существу предмет речи (тему), и раскрыть их с достаточной полнотой. По всей видимости, это обусловлено недостаточной сформированностью мыслительных операций сравнения и обобщения. Во-вторых, воспроизведение в тексте последовательности событий или действий, которые имели или могли иметь место в действительности, выраженных цепью «серийно организованных высказываний»⁸, или, иначе говоря, коммуникация событий, является в когнитивном отношении более простой единицей «кода языка» как по содержанию, так и по своему грамматическому строению.

Временной порядок представлен в анализируемых нами текстах глаголами движения и наречиями. Из всего многообразия наречий со значением времени для соединения большинства предложений текста учащиеся с ЗПР и школьники с интеллектуальным недоразвитием в основном используют наречия *потом* и *после*. Высокая частотность употребления этих наречий вызвана, по-видимому, тем, что, стремясь подчеркнуть порядок следования событий, учащиеся не могут во внешней речи обеспечить переход от одного эпизода текста к другому, используя разнообразные наречия времени, которые, по всей вероятности, или отсутствуют в активном словаре школьников, или представлены крайне незначительно. Преимуществен-

ное использование наречия *потом* (*после*) в качестве основного средства межфразовой связи не способствует раскрытию временной перспективы повествования, а также делает структуру используемых предложений однообразной. Проиллюстрируем особенность использования наречий *потом* и *после* в качестве средства реализации временного порядка на примере отрывка из сочинения ученицы шестого класса с интеллектуальным недоразвитием Лизы С.: *На Невском было очень красиво особенно осенью. Потом я села и поехала в метро. В метро было много народу. Потом я приехала на Пионерскую и пошла гулять по Пионерской. Заходила в разные магазины. Потом пошла в универмак после универмага пошла в универсам после универсама пошла в сигму а потом наконец пошла домой.*

Второй вид временных отношений, представленный в сочинениях испытуемых обеих групп, — временные отношения, выражающие сопряженность действий в рамках единого временного плана, или таксис. Основными языковыми средствами реализации таксиса в сочинениях учеников с ЗПР и умственно отсталых школьников являются видовременная соотнесенность глаголов, деепричастные обороты и сложные предложения с придаточными времени.

Видовременная соотнесенность форм глаголов является одним из основных средств грамматической связи текста. Для испытуемых с ЗПР характерны единичные отступления от нормативного употребления данного средства когезии, в то время как в сочинениях умственно отсталых школьников эти ошибки встречаются достаточно часто, например: *В городе светит яркое солнце. Наступило холодное осень. В ноябре замерзают холодные листья. Скоро выпадет снег. Скоро птицы улетают на юг. Осень наступило и уже улетали насекомые (уче-*

ница девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Настя К.).

Нарушение видовременной соотнесенности глаголов приводит к искажению единства временного плана, целостности временного периода. А это свидетельствует о том, что умственно отсталые учащиеся испытывают трудности в определении целостной и однородной временной рамки, в пределах которой устанавливаются временные отношения.

Для выражения таксисных отношений между предложениями текста учащимися с ЗПР разных возрастных групп и девятиклассниками с интеллектуальным недоразвитием используются сложноподчиненные предложения с придаточным времени и синонимичные им деепричастные обороты, например: *Когда я с друзьями хожу гулять, уже стемнело* (ученица седьмого класса с ЗПР Лена С.); *я иду еле-еле передвигая ногами в больших сугробах* (ученик седьмого класса с ЗПР Костя В.).

Ведущее место в реализации таксисных отношений принадлежит сложноподчиненным предложениям с придаточным времени. В этих конструкциях выражается сопряженность действий двух или более «равноправных» предикатов в рамках единого временного плана, между которыми устанавливаются отношения одновременности, предшествования или следования. Такой таксис в работах А. В. Бондарко получил название независимого таксиса.

Рассмотрим примеры, иллюстрирующие реализацию независимого таксиса в сочинениях учеников с ЗПР и умственно отсталых школьников: *Когда мы **наигрались** мы **пошли** в магазин* (ученик пятого класса с ЗПР Саша Д.) — отношения следования; *когда я **иду** по улице зимним вечером, я **вижу** как многие люди идут с работы, а другие люди в это время еще работают* (ученик восьмого

класса с ЗПР Иван К.) — отношения одновременности; *но когда **идет** дождь **никуда не сходит** даже **погулять*** (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Кирилл С.) — отношения одновременности, осложненные причинными отношениями.

Необходимо отметить, что в сочинениях испытуемых обеих групп не были выявлены отношения предшествования. Использование сложноподчиненных предложений с придаточным времени можно трактовать как более простой способ выражения таксисных отношений, поскольку эти конструкции характеризуются совпадением «грамматики мысли» (Л. С. Выготский) и грамматики письменной речи.

С помощью простых предложений, осложненных деепричастными оборотами, пишущий выражает сопряженность основного и сопутствующего действия. Различают два вида таксиса: зависимый и независимый. В зависимом таксисе деепричастный оборот выражает действие, сопутствующее основному действию. Сопряженность (связь) между основным и второстепенным действием также выступает в трех основных разновидностях: одновременность, предшествование и следование. Анализ зависимого таксиса в сочинениях учеников с ЗПР и умственно отсталых школьников, как и в случае реализации отношений независимого таксиса, показал отсутствие отношений предшествования, например: ***Выходя** в город мы **помним** ту картину* (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Михаил К.) — отношения одновременности; ***дойдя** до дома мы **услышали** шум и трещание за спиной* (ученица восьмого класса с ЗПР Регина С.); ***немного посмотрев** мы **пошли** домой **спать** и **видеть** чудесные сны о зимнем вечере в Питере* (ученица восьмого класса с ЗПР Регина С.) — отношения следования.

В целом временные отношения, выраженные деепричастными оборотами, в работах учеников с ЗПР составили 13%, в сочинениях умственно отсталых учеников — 4%. Полагаем, что использование простых предложений с деепричастными оборотами следует расценивать как показатель более высокого уровня когнитивного и речевого развития. Основанием для этого вывода является то, что в этих конструкциях прослеживается несовпадение, определенное расхождение между «грамматикой мысли» и грамматикой письменной речи. На уровне «грамматики мысли» такие конструкции представляют сложную пропозицию, а на уровне грамматики письменной речи — простое предложение.

Второе место среди «центральных» семантических отношений в работах учащихся с ЗПР занимают пространственные, или локативные отношения (33%). В работах учеников с интеллектуальным недоразвитием эти отношения представлены реже (16%). Основными средствами языкового выражения пространственных отношений являются указательные местоименные наречия (типа *там, туда*), наречия места (типа *посреди, везде*). Для выражения локативных отношений используются также сложноподчиненные предложения с придаточным места. Обращает на себя внимание тот факт, что в работах испытуемых с ЗПР сложноподчиненные предложения с придаточным места используются крайне ограниченно, а в сочинениях учеников с интеллектуальным недоразвитием они отсутствовали вовсе.

С помощью местоименных наречий реализуется дейктический способ манифестации пространственных отношений. Его особенность состоит в том, что пространственные координаты изображаемой ситуации не описываются подробно, а лишь указываются, что создает эффект присутствия участников коммуникации,

например: *И тогда я пошел домой и сказал маме как красиво на улице нашей пойдем прогуляемся. И мы зашли в магазин. Там так было красиво там было все украшено* (ученик шестого класса с ЗПР Михаил К.). Для презентации локативных отношений ученики с ЗПР шире используют топонимы, чем дейктические актуализаторы.

Зацепление — это один из тех способов когезии, который, как правило, используется для реализации «периферийных» семантических отношений (к ним мы отнесли условные, уступительные, причины и следствия). В этом случае семантические отношения передаются только грамматическими средствами: союзами, союзными словами, частицами и т. п.

Условные отношения между смежными предложениями текста выражаются с помощью сложноподчиненных предложений с придаточными условия, например: *Люди кагда ходят то не замечают что происходит вокруг них они идут себе и идут. Если они хот на одну подумают то увидят как прекрасен этот мир* (умственно отсталый ученик девятого класса Тимур С.). В данном случае союз *если* в начале второго предложения обеспечивает семантическую связь с предыдущим фрагментом текста.

Для выражения уступительных отношений используются также сложные предложения с придаточными уступки. Приведем пример выражения уступительных отношений между контактно расположенными предложениями в сочинении ученика с интеллектуальным недоразвитием девятого класса Сергея М.: *Зимой можно кататься на санках играть в снежки ни так как осенью. Хотя и поздней осенью выпадает снег и становится довольно холодно ну все равно не всегда можно покататься на лыжах потомушто он снова тает.*

В ряде исследований, посвященных изучению языковой связности текста,

подчеркивается, что связь между предложениями не всегда выражается эксплицитно, возможны случаи отсутствия языковых маркеров^{9, 10}.

Проведенный нами анализ показал отсутствие в сочинениях учеников обеих групп грамматических средств, выражающих отношения причины и следствия. Для их выявления необходимо использовать прием реконструкции, то есть подстановку соответствующего союза, например: *День выдался удачным.* (потому что) *Я сходил на первое сентября, сыграл футбол с друзьями и вообще весь день была хорошая погода* (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Денис П.); *И вдруг мы попали под дождь.* (потому) *Мы промокли до нитки* (ученица шестого класса с интеллектуальным недоразвитием Маша Х.). Тот факт, что установление имплицитно выраженных отношений причины и следствия производится самим читателем, позволяет лишь с определенной долей условности говорить о том, что именно эти отношения устанавливал автор сочинения. Отсутствие в работах испытуемых обеих групп специальных языковых средств, используемых для выражения причинно-следственных отношений, не позволяет в полной мере говорить об их когнитивной доступности; скорее всего, речь может идти о начальном этапе овладения учащимися этими отношениями.

Ведущую роль в зацеплении смежных предложений выполняют сочинительные союзы *и*, *а*, *но*. Как показал анализ сочинений учащихся с ЗПР и умственно отсталых школьников, чаще всего для связи предложений в тексте использовался союз *и* (соответственно 48% и 69%). Союз *и* выражает в тексте функцию соединения (присоединения), например: *Я вышел из школы. И увидел замечательную картину. С деревьев падают желтые, зеленые, красные, коричневые*

листья. <...> И как водители одрызгивают грязной холодной водой. И все как идет по своему руслу (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Тимур С.).

Говорить о более дифференцированных отношениях, которые выражаются с помощью союза *и*, можно только на основе анализа лексического значения языковых средств. Например, использование в смежных предложениях, которые соединены союзом *и*, глаголов совершенного вида позволяет говорить об отношении продолженности или последовательности действий¹¹, например: *Я зашла за подружкой. И мы пошли гулять* (ученица шестого класса с ЗПР Наташа С.) Как уже отмечалось в первой главе, союз *и* является основным средством выражения коммуникации событий, то есть отношений, которые в когнитивном плане являются наиболее доступными для учащихся, в том числе и для умственно отсталых школьников 5–9 классов.

По частотности употребления союз *а* в работах учеников с ЗПР и умственно отсталых школьников занимает второе место. Однако, как показывают полученные данные, ученики с ЗПР гораздо чаще используют союз *а*, чем умственно отсталые школьники (соответственно 36% и 23%). Функция союза *а* заключается в выражении сопоставительно-противительных отношений, с его помощью подчеркивается несовместимость действий или признаков в одном предмете, например: *Мы шли по улице, где дома были украшены гирляндами. А елка которая стояла в парке была такая красивая, что обладили мы* (ученица шестого класса с ЗПР Наташа А.); *Осенние дни очень противные потому что осенью шло большие дожди, но хорошо тем что в начале осени особенно хорошо собирать гребки но только после дождя. А еще я ходил на рыбалку с друзьями, и еще я ездил с семьей на шашлыки*

только когда погода была хорошей (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Кирилл С.). Использование союза *a* предполагает сопоставление двух или более предметов по общему признаку, с помощью которого выявляется различие сопоставляемых предметов. Однако умственно отсталые школьники употребляют союз *a* при сравнении предметов по несопоставимым признакам, например: *Люди уже покупают теплые вещи. А в лесу звери запасаются едой.*

Сочинительный союз *no* используется значительно реже, чем союзы *и*, *a* (в сочинениях школьников с ЗПР он составил 16%, в работах учеников с интеллектуальным недоразвитием — 8%), например: *Рядом со мной есть Юсуповский садик и ТЮЗ там огромные и очень страшные горки и кататся на них очень рискованно. Можно разбиться на смерть. Но вечером там много собирается толп* (ученик шестого класса с ЗПР); *Изредка на небе выглядывало солнце. Но скоро все затянуло и пошел и начался дождь* (ученик девятого класса с интеллектуальным недоразвитием Алексей В.). Союз *no* с когнитивной точки зрения выражает более сложные отношения, чем союз *a*. Значение союза *no* заключается в выражении отношений внутреннего противоречия между признаками, присущими одному предмету. Использование этого союза предполагает осуществление мыслительных операций анализа и синтеза; на уровне синтеза требуется установить отношения противоречия (например: *на горке опасно кататься, но на ней собирается много людей; солнце иногда выглядывало, но потом пропало, и пошел дождь*). Необходимость проведения сложной трансформации предложений свидетельствует о том, что союз *no* выражает сложные логические отношения, которые представляют собой коммуникацию отношений.

Обобщая результаты исследования семантической и языковой связности, можно сделать следующие выводы.

Анализ связности на семантическом уровне показал, что в большинстве текстов умственно отсталых учеников пятых–шестых классов и некоторой части сочинений семиклассников смысловая, внутренняя связь между предложениями характеризуется одномерностью, поскольку представлена только отношениями одного вида — временными. В работах учащихся седьмых–восьмых и особенно девятого классов сетка семантических отношений становится многомерной: помимо «центральных» отношений, к которым мы отнесли временные и пространственные, в ней можно выделить «периферические» — условные и уступительные. Характерной особенностью сочинений всей выборки испытуемых с интеллектуальным недоразвитием и учеников с ЗПР является отсутствие эксплицитно выраженных причинно-следственных отношений, что позволяет говорить о том, что данные категории учащихся находятся на начальной ступени овладения названными видами отношений.

В сочинениях учащихся смысловые связи между предложениями устанавливаются на основе действия механизма замещения и зацепления. На поверхностном уровне текста это находит отражение в использовании лексических и грамматических языковых средств. Основным средством реализации замещения в сочинениях умственно отсталых учеников является лексико-семантический повтор разных видов: обстоятельный, предикатный и субъектный. В подавляющем большинстве текстов пятиклассников и шестиклассников, а также значительной части учеников седьмых классов отношения одновременности и разновременности выражены с помощью элементарных языковых средств,

которые являются и наиболее доступными для этой возрастной группы: видовременной соотнесенностью форм глаголов и повтором наречий времени. О возможностях овладения учениками с интеллектуальным недоразвитием более разнообразными языковыми средствами свидетельствует использование девятиклассниками сложноподчиненных предложений с придаточным времени (независимый таксис) и простых предложений, осложненных деепричастным оборотом (зависимый таксис). Отличительной особенностью сочинений, написанных учениками с интеллектуальным недоразвитием, является наличие сложноподчиненных предложений с придаточными уступки и следствия.

Итак, экспериментальное изучение типологических особенностей реализации связности на семантическом, языковом и коммуникативном уровнях позволило сделать нам следующие выводы.

В сочинениях учеников с ЗПР и умственно отсталых школьников связность на семантическом уровне организуется на основе действия механизмов замещения и зацепления. Ученики обеих групп из всего многообразия языковых средств отдают предпочтение лексико-семантическому повтору, который в некоторых случаях используется для связи большинства предложений текста. Между тем, ученики с ЗПР наряду с использованием повторов одних и тех же слов широко применяют анафорическое и дейктическое местоименное замещение, в то время как умственно отсталые ученики используют эти средства значительно реже. Наименее распространены в сочинениях испытуемых обеих групп синонимические замены, причем ученики с ЗПР используют как «языковые», так и контекстуальные синонимы, учащиеся же с интеллектуальным недоразвитием отдают предпочтение «языковым» синонимам, то есть тем словам,

которые понятны без обращения к контексту.

На уровне текста реализуются семантические отношения, аналогичные отношениям между предикативными частями сложного предложения. «Центральными» смысловыми отношениями в сочинениях умственно отсталых школьников и учеников с ЗПР, выражающими систему пространственно-временных координат текста, являются темпоральные и локативные. Временные отношения, выражающие разновременность совершаемых действий, преобладают в работах испытуемых обеих групп; как правило, они представлены наречиями со значением времени. Одновременность происходящих событий выражена лексическими актуализаторами, которые включены в структуру зачинного предложения, видовременной соотнесенностью глаголов, деепричастными оборотами и сложными предложениями с придаточными времени. Основным средством реализации пространственных отношений являются дейктические средства, к которым, в частности, относятся местоименные наречия. К «периферическим» семантическим отношениям нами были отнесены причинные, следственные, уступительные и условные. Причинно-следственные отношения не выражены с помощью вербальных средств, для их выявления необходима реконструкция, основанная на возможности объединения двух простых предложений в одно сложное путем подстановки соответствующего союза. Уступительные и условные семантические отношения в текстах испытуемых выражены в сложноподчиненных предложениях с придаточными уступки и условия. Наиболее частотным лексико-грамматическим средством реализации механизма зацепления является союз *и*, используемый для выражения отношений присоединения. Подавляющее большинство умственно от-

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

сталых школьников испытывает значительные трудности в выражении отношений противопоставления между содержанием смежных предложений, поскольку в этом случае возникает необходимость установления логической взаи-

мосвязи и взаимозависимости, то есть умственно отсталым школьникам недоступна или почти недоступна коммуникация отношений. Этим обусловлено редкое использование сочинительных союзов *а, но*.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Откупицкова М. И. Синтаксис связного текста. Л., 1981.
- ² Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов // Язык. Речь. Творчество. М., 1998.
- ³ Седов К. Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов, 1998.
- ⁴ Гиндин С. И. Внутренняя организация текста: элементы теории и семантический анализ: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
- ⁵ Лосева Л. М. Как строится текст. М., 1980.
- ⁶ Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация времени. СПб., 1999.
- ⁷ Гак В. Г. Повторная номинация на уровне предложения // Синтаксис текста. М., 1979. С. 91–101.
- ⁸ Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов-н/Д, 1998.
- ⁹ Валгина Н. С. Теория текста. М., 2003.
- ¹⁰ Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. М., 1979. С. 49–67.
- ¹¹ Кручинина И. Н. Textoобразующие функции сочинительной связи // Русский язык: Функционирование грамматических категорий: Текст и контекст. М., 1984. С. 204–210.

S. Ilyina

COMPARATIVE ANALYSIS OF SEMANTIC AND LINGUAL CONNECTIVITY REALIZATION IN THE COMPOSITION TEXTS OF MENTALLY IMPAIRED SENIOR SCHOOLCHILDREN

Characteristic features of semantic relationships and lingual means of their expressions in the composition texts of mentally impaired senior schoolchildren are specified. The analysis of experimental data the peculiarity of acquisition of semantic connectivity by mentally retarded schoolchildren and the specificity of using lexical and grammatical connection means by this category of students.