

Н. С. Озерова

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ ПЕРЕРАБОТКИ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Работа представлена кафедрой логопедии Московского городского педагогического университета.
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор Г. В. Бабина*

В статье получили отражение материалы исследования возможности смысловой обработки текстового материала учащимися с нарушениями речи. Предпринята попытка анализа экспериментальных данных с позиций когнитивного подхода. Работа адресована студентам, логопедам, учителям специальных образовательных учреждений.

Ключевые слова: *восприятие текста, смысловой анализ, нарушения речи, перефразирование, переконструирование, типы и виды трансформаций, описательный контекст.*

N. Ozerova

POSSIBILITIES OF TRANSFORMATIONAL ADAPTATION OF TEXT BY CHILDREN WITH SPEECH INFRINGEMENTS

The article reflects the materials of the research on the possibility of text semantic adaptation by children with speech infringements. The author makes an attempt to analyse the experimental data from the positions of the cognitive approach. The work is addressed to students, logopedists and teachers of special educational institutions.

Key words: *perception of text, semantic analysis, speech infringements, rephrasing, redesigning, types and kinds of transformations, descriptive context.*

Последние десятилетия в лингвистике заметно активизировался интерес к проблемам семантики текста, к исследованию закономерностей речевого построения и языковой организации текстов различных типов. Проблема интерпретации содержательной информации текста является предметом изучения многих специалистов из разных областей науки и входит в число «мировых проблем» (А. А. Залевская, 1983). В научной литературе освещаются различные аспекты исследования проблемы понимания текстового целого. Психолингвистический подход наиболее полно освещен в работах А. А. Залевской, А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, G. Lakoff, L. Talmy и др. Психологический подход изучения понимания текстового целого отражен в работах А. А. Брудного, Л. П. Добраева, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней и др.

Проблеме понимания и интерпретации содержательной информации текста школьниками с нарушениями речи посвящен ряд исследований (А. А. Алмазова, Т. А. Алтухова,

Г. В. Бабина, Г. С. Барменкова, В. К. Воробьева, Г. С. Гуменная, Н. Г. Токарева, Л. Б. Халилова, Г. В. Чиркина и др.). Перспективным в изучении особенностей текстовой компетенции этих школьников является когнитивный подход, в рамках которого повышенное внимание уделяется исследованию механизмов, лежащих в основе смыслового анализа текстового целого. Однако, несмотря на наличие теоретических и практических разработок, направленных на изучение особенностей текстовой деятельности учащихся с нарушениями речи, вопрос о целостном представлении природы структурно-смыслового анализа текста у этих школьников остается недостаточно разработанным. Развитие и совершенствование исследовательской базы может осуществляться по ряду направлений: анализ теоретических данных из области лингвистики, психолингвистики, формирование критериального аппарата, ориентированного на констатацию экспериментальных данных, установление механизмов выявленных нарушений.

Практическая значимость исследования заключается в определении содержания методики смыслового анализа текста у школьников. Апробация этой методики позволяет выявить показатели уровня сформированности данного вида анализа у учащихся с нормальным и нарушенным речевым развитием. Полученные данные являются значимым ориентиром для развития методических рекомендаций по формированию текстовой компетенции школьников.

Высшим уровнем понимания считается такое осмысление принятой информации, при котором реципиент удерживает не лингвистический контекст воспринятого текстового сообщения, а его смысловое содержание, облекаемое в свободную, отличную от оригинала форму выражения. Очевидно, чем отчетливее и яснее реципиент понимает смысловое содержание, тем более свободно использует языковые средства, в которых данное содержание выражено, и тем свободнее он привлекает для адекватной передачи этого содержания те языковые средства, которые есть в его речевом арсенале и которые он считает достаточно «синонимичными».

Для выявления уровня сформированности умений трансформационной переработки текстового материала у школьников с нарушениями речи нами была разработана соответствующая методика. Исследование проводилось на базе школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи № 60 Москвы. В эксперименте приняли участие учащиеся 6–7-х классов. Фактическим источником материала послужили следующие текстовые фрагменты:

Текст 1.

Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку, которая лежала на толстом суку. Хвост у нее короткий, уши с кисточками, шкура в пятнышках. Опасное животное так и готово кинуться на добычу.

Текст 2.

Когда я вышел во двор, на листьях лопуха заметил жука, маленького, с черной головкой и красненькими крыльями. Этот жук уничтожает вредных насекомых.

Задание данной серии – трансформационное преобразование текстового фрагмента,

содержащего описательный контекст. В качестве инструкции испытуемым предлагалось с опорой на данный текст составить текст – описание животного.

Анализ результатов, направленных на выявление возможностей перефразирования и переконструирования элементов текста, позволил выявить три типа реакций: **I тип – оптимальный:** релевантная замена слова, словосочетания или микротемы в тексте, наличие вариативности подбора лексических единиц; широкий спектр используемых типов трансформаций и наличие их сочетанных типов. **II тип – продуктивный:** ограничения в выборе языковых средств; сужение спектра используемых типов трансформаций, преимущественное использование 1–2 типов трансформаций. **III тип – непродуктивный:** значительные трудности при трансформационной переработке текстового материала, полное отсутствие вариативности в выборе языковых средств; крайне ограниченный спектр использования типов трансформаций.

Анализ результатов выполнения заданий этой серии позволил выявить три категории испытуемых: I категория была выявлена в рамках обследования учащихся общеобразовательной школы. Детей с нарушениями речи в данной группе не оказалось. Ко II категории было отнесено 37% испытуемых. Для этих учащихся был характерен продуктивный тип реакций. Количество реакций, отнесенных к непродуктивному типу, не превышало 20%. Количество отказов от выполнения заданий – до 10%.

При рассмотрении данных, полученных при выполнении задания, заключавшегося в трансформационной переработке текстового материала, было выявлено следующее. Эти учащиеся используют, как правило, более «низкие» ранги трансформаций, отмечено их незначительное разнообразие. Анализ ученических работ позволяет выявить некоторый набор наиболее доступных типов трансформаций:

1. Отсечение речевого отрезка:

- части фразы: *Во дворе я заметил жука, маленького, с черной головкой и красненькими крыльями;*

- части микротемы: *Хвост у нее короткий, шкура в пятнышках.*

2. Реконструкция фразы: *Когда я вышел во двор, на листьях лопуха заметил маленького жука с черной головкой и красненькими крыльями.*

3. Объединение речевых отрезков:

- в пределах двух предложений: *На лесной тропинке мы повстречали огромную кошку с коротким хвостом и пятнистой шкурой;*

- в пределах более двух предложений: *На лесной дорожке мы увидели огромную опасную кошку с коротким хвостом, пятнистой шкурой.*

В работах этих детей в ряде случаев представлены комбинаторные типы трансформаций: отсекание речевого отрезка в сочетании с синонимической заменой; объединение речевого отрезка в сочетании с реконструкцией фразы и др. Отдельные трудности реализации этих типов трансформаций представлены следующим:

- пропуск доминантных элементов концептуального пространства: *Хвост у нее короткий, шкура в пятнышках;*

- пропуск элементов концептуального пространства при наличии второстепенных: *Когда я вышел во двор, на листьях лопуха заметил маленького жука;*

- избыточность элементов (субъекта, объекта, предиката) *У нее короткий хвост, пятнистая шкура, уши с кисточками и на концах пушок;*

- нарушение порядка следования частей предложения: *На листьях лопуха заметил я маленького жука, с черной головкой и красненькими крыльями, когда вышел во двор;*

- наличие эмболофразий: *Шкура в пятнах, хвост у нее короткий, и уши ...ну... с кисточками.*

Использование других типов трансформаций (частичная синонимическая замена на уровне слова, словосочетания, полная синонимическая замена на уровне фразы, микротемы, привнесения продуктивного характера) крайне ограничено и имеет ряд особенностей:

1. При частичной синонимической замене на уровне слова или словосочетания выявлены

следующие трудности: неточный отбор слов, нарушение лексической сочетаемости: *Подходя к лесной тропинке, мы увидели длинную кошку, которая была на большом суку. Хвост у нее маленький, на ушах пух, шерсть разноцветная.*

2. При полной замене на уровне фразы:

- пропуск элементов пропозиции: *У этой кошки маленький хвост, на кончиках ушей кисточки и шкура;*

- избыточное именование: *Это насекомое жук поедает вредителей сада;*

- наличие персевераций (на уровне слова): *Подходя к лесной тропинке, на тропинке нам повстречалась огромная кошка;*

- пропуск элементов концептуального пространства: *У этого животного короткий хвост, пятнистая шкура;*

- пропуск доминантных элементов концептуального пространства при наличии второстепенных элементов: *Когда я вышел во двор, в траве увидел маленького жука;*

- нарушение порядка слов: *Способен поедать вредителей садов и огородов этот жук.*

3. При привнесениях продуктивного характера:

- использование оценочных элементов, не относящихся к содержанию концептуальной информации: *Это пятнистое и опасное животное так и готово кинуться на добычу;*

- использование крайне общих характеристик: *Этот хороший жук уничтожает вредных насекомых.*

В значительном количестве работ этих учащихся (около одной трети) встречаются варианты комбинаторных нарушений: пропуск элементов пропозиции в сочетании с пропусками элементов концептуального пространства, наличие второстепенных элементов, не несущих концептуального смысла в сочетании с избыточным именованием, и др. Варианты нарушений весьма разнообразны.

К III категории было отнесено 63% учащихся. У школьников данной группы преобладает непродуктивный тип реакций. Количество отказов от выполнения заданий достигает 20%.

Качественная обработка результатов исследования показала, что умения транс-

формационной переработки текстового материала у данной категории детей оказываются несформированными. Эти учащиеся используют крайне ограниченный спектр трансформаций. Наиболее доступными из них являются следующие типы трансформаций:

1. Отсекание речевого отрезка:

- части фразы: *Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку;*

- части микротемы: *Когда я вышел во двор, на листьях лопуха заметил жука.*

2. Реконструкция фразы: *На добычу кинется, потому что опасный очень.*

3. Объединение речевых отрезков:

- в пределах двух предложений: *Огромная кошка с коротким хвостом и пятнистой шкурой, она сидела на суку;*

- в пределах более двух предложений: *Большая кошка с хвостом, кисточками, шкурой и когтями может накинуться.*

В работах этих учащихся фиксируются только отдельные попытки использования сочетанных типов трансформаций: отсекание речевого отрезка в сочетании с частичной синонимической заменой, реконструкция фразы с привнесениями продуктивного характера и некоторые другие.

Следует отметить, что при реализации этих типов трансформаций учащиеся испытывают значительные затруднения. Характер трудностей представлен следующим:

- неполнота развертывания пропозиции: *Хвост, уши и шкура;*

- семантическая неполнота фразы: *Жук уничтожит... и были насекомые;*

- неполнота конструкции (пропуск субъекта, объекта, предиката): *Когда я вышел, на листьях заметил маленького жука, с черной головкой и красненькими крыльями;*

- наличие персевераций (на уровне части фразы, целой фразы): *Во дворе на листьях лопуха заметил жука, который сидел на листьях лопуха, маленького, с черной головкой и красненькими крыльями;*

- трудности установления иерархической системы внутритекстовых связей – объединение в одну пропозицию элементов разных смысловых уровней: *Во дворе на листьях*

лопуха я заметил вредного жука, который поедает насекомых.

В работах этих детей крайне ограничен спектр использования других типов трансформаций. При этом попытки их реализации сопровождаются рядом трудностей, например:

1. При частичной синонимической замене на уровне слова или словосочетания: ориентация на звуковые и морфологические элементы слова, диффузность лексических единиц, низкий показатель объема лексических единиц: *Подходя к лесной тропинке, мы увидели укромную кошку, которая лежала на толстом суку. Хвост у нее короткий, уши мягкие, как кисточка и на шкуре кружочки.*

2. При полной замене на уровне фразы:

- перечисление элементов информации: *У нее короткий, уши, шкура в пятнах;*

- наличие персевераций (на уровне части фразы, целой фразы): *Опасное животное в любой момент может наброситься на жертву, потому что очень опасное;*

- неполнота конструкции (пропуск субъекта, объекта, предиката): *Жук убьет вредных;*

- неполнота развертывания пропозиции: *Он всегда может броситься.*

3. При привнесениях продуктивного характера:

- замена оценочного суждения указанием причины, вызывающей соответствующее отношение: *Потому что оно нападает на добычу.*

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что для этих испытуемых характерным является комбинаторный характер нарушений: неполнота развертывания номинативных единиц выступает в комбинации с трудностями синонимической замены на уровне слова или словосочетания; неполнота развертывания пропозиции осложняется трудностями реконструкции логической последовательности смысловых звеньев.

Обобщенный анализ результатов экспериментального исследования (по двум выделенным категориям) позволяет говорить о том, что для этих испытуемых наиболее характерными являются трансформации в рамках речевых единиц более низких уровней (например, фразы). Для речевых высказываний

школьников свойственен скрытый характер нарушений лексико-семантического оформления и грамматического структурирования. Наиболее отчетливо эти нарушения проявляются при использовании трансформаций в рамках более крупных речевых единиц. Учащиеся хотя и оперируют готовыми языковыми формами текстовых фрагментов, однако они поставлены в условия создания собственных (эквивалентных представленным) микросообщений. Нами установлена прямая зависимость между количеством типов трансформаций и количеством ошибок: увеличение количества трансформаций приводит к нарастанию ошибок в продуцировании собственных связных высказываний.

На втором этапе анализа нами осуществлялось выявление корреляционной зависимости особенностей переработки текстовой информации от уровня сформированности когнитивных механизмов, лежащих в основе смыслового структурирования воспринимаемой текстовой информации. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном

функционировании механизма собственно трансформаций (как наиболее общего), а также частных встречного порождения и смысловых эквивалентных замен. Предложенное выше рассмотрение конкретных результатов выполнения экспериментальных заданий демонстрирует различную степень сформированности таких когнитивных операций, как отсечение, наращивание, переконструирование, обобщение, селекция, включение, исключение и др.

Дифференцированные показатели анализа экспериментального материала (по I и II категории школьников) свидетельствуют о различной степени выраженности выявленных трудностей трансформационной переработки текстового материала. Сравнение показателей позволяет судить о том, что для школьников I категории свойственен определенный уровень сформированности когнитивных механизмов и операций, задействованных в процессах смысловой обработки текста, а для школьников II категории характерна практически полная несформированность указанных механизмов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Политиздат, 1982. 250 с.
3. *Залевская А. А.* Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. 206 с.

REFERENCES

1. *Vygotsky L. S.* Myshleniye i rech'. M.: Labirint, 1999. 352 s.
2. *Zhinkin N. I.* Rech' kak provodnik informatsii. M.: Politizdat, 1982. 250 s.
3. *Zalenskaya A. A.* Slovo v leksikone cheloveka: psikholingvisticheskoye issledovaniye. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 1990. 206 s.