В. В. Костикова

ВЫЧЛЕНЕНИЕ ИНФОРМАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

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

Статья посвящена проблеме понимания метафор младшими школьниками с нарушенным речевым развитием. В ней рассматриваются особенности интерпретации переносного значения метафорических единиц детьми указанной категории, а также приводятся данные, отражающие своеобразие понимания вторичных наименований детьми с речевыми нарушениями.

The paper is devoted to the problem of metaphors' understanding by junior schoolchildren with speech development disorders. The author views the features of interpretation of metaphors' figurative meaning by these children and presents the data reflecting the distinctness of secondary names' understanding by children with speech disorders.

Интерпретация представляет собой определенную процедуру осмысления, целью и результатом которой является понимание тех или иных явлений действительности. Понимание метафоры подобно отгадыванию загадки или решению уравнения с двумя неизвестными. Оно состоит в восстановлении сложного образа предмета метафоры «через ее языковую семантику» и в открытии аналогии или сходства «в некоторых признаках двух несовместимых явлений действительности» [2, с. 113] – основного и вспомогательного субъектов метафоры.

Необходимыми условиям понимания (адекватной интерпретации) метафоры являются уровень знаний и мыслительная активность языковой личности (в нашем случае младшего школьника). При этом, как отмечает Дж. Серль, значительная часть знаний, нужных для понимания метафоры, уже «заключена в семантической компетенции говорящего или слушающего, дополненной теми общими фоновыми знаниями о мире, которые делают возможным понимание буквального значения» [1, с. 321]. Таким образом, необходима информационная основа для раскрытия переносного смысла метафоры, известная и создателю, и «расшифровщику» метафоры. Для этого в памяти индивида должны находиться наборы связных сведений о каждом структурном компоненте метафоры, подлежащие актуализации в ходе интерпретирования.

Степень понимания метафоры выражается в том, какие из компонентов смысловой структуры метафоры: основной, вспомогательный субъекты, их общие (интегрирующие) признаки, ребенок будет восстанавливать при ее интерпретации. Выведение признаков основного субъекта протекает на фоне взаимодействия двух концептов, их модификации и взаимодействия.

Анализ исследовательских материалов, а также недостаточная разработанность в специальной педагогике рассматриваемой проблемы определяют актуальность экспериментального поиска в этом направлении.

Данная статья посвящается рассмотрению особенностей интерпретирования переносного значения метафорических

единиц учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе школы № 573 и школы-интерната № 60 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Москвы. В ней принимали участие 58 учащихся девяти-десяти лет с ОНР III уровня.

В эксперименте предлагались задания на объяснение значения метафорической единицы в контекстах различной протяженности: а) в словосочетании; б) в предложении и тексте.

Содержательную основу обследования составили субстантивные, предикативные, адъективные метафоры и сравнительные конструкции с метафорическим компонентом, имеющие различную структурную организацию.

Речевой материал: а) березы шептались, теряет время, живая вода и др.; б) Пес по кличке Шарик погрустнел, будто в нем лампочка погасла, но спорить с хозяином не стал.

И щеки горят огнем, и обувь горит на нем.

Кругом с тоской глубокою плывут в страну далекую седые облака.

Туча злилась и ворчала на солнце.

Вот дуб говорит: «Я всем деревьям царь! Корень мой глубоко в земле, ствол у меня могучий, ветви, будто железные» и др.

Процедура предъявления задания предполагала зачитывание экспериментатором определенного контекста с метафорой и высказывание учеником суждения о предмете, обозначенном данной метафорой. Школьникам предлагалась инструкция: «Объясни, что это?» Например, *плывут облака – «плавно движутся по небу, как корабль по морю идет».*

При анализе результатов констатирующего эксперимента нами был установлен целый ряд особенностей вычленения информативного потенциала метафоры и ее интерпретации. Для школьников, принимавших участие в эксперименте, было характерно определенное количество отказов (с ссылкой на незнание) и ошибок. Ответы учащихся соответствовали следующим типам:

1. Объяснение прямого значения компонентов метафоры: *и обувь горит на нем – «кто-то ее поджег»; звездный час – «когда ночью на небе много звезд».*

2. Объяснение переносного значения метафоры посредством подбора морфологического деривата: *Пес по кличке Шарик погрустнел, будто в нем лампочка погасла, но спорить с хозяином не стал – «лампа», «грустно», «стал грустным».*

3. Замена метафоризированного слова словом, близким по звучанию: *спица – «пицца»; морж – «мороженое», «еж».*

4. Ошибки ассоциативно-ситуативного характера (указание на место, цель, причину или следствие функционирования данного понятия): *щеки горят огнем – «от мороза», «когда заболел»; плачут деревья – «потому что ломают деревья».*

5. Повторное воспроизведение метафорического выражения или его фрагмента: *плывут облака – «плывут облака», «плывут».*

Значительный интерес представляет анализ способов интерпретации переносного значения метафор, используемых младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. В ответах учащихся нами были зафиксированы следующие способы вычленения информативного потенциала метафоры в процессе ее интерпретации, находящиеся в зависимости от их языковых представлений и когнитивного опыта:

1. Интерпретации посредством восстановления признаков основного субъекта метафоры: весна в окно стучится – «везде снег тает, и тепло на улице становится»; море смеется и играет – «плывут и играют дети в мяч», «волна на море». Примеры показывают, что в процессе интерпретации школьники актуализируют признаки предмета, непосредственно ос-

военные в практическом опыте, и не выделяют профилирующий признак, положенный в основание метафоризации.

2. Интерпретации метафор, в которых восстанавливаются два субъекта ее смысловой структуры (основной и вспомогательный), но без выделения профилирующего признака, «стягивающего» метафору: дуб говорит: «Я всем деревьям царь» – «царь в городе, а в лесу нет. Дуб самый большой»; плачут деревья – «деревья не могут плакать, у них глаз нет. С них только вода падала». Подобные интерпретации свидетельствуют о том, что учащиеся замечают и оспаривают несовместимость не только двух объектов реального мира, но и соответствующих понятийных областей действительности (концептов), соединенных в метафоре.

3. Интерпретации, трактующие метафору в ее прямом значении, с опорой на абстрагированные характеристики предмета, являющиеся условием метафоризации: седые облака – «старые облака»; Пес погрустнел, будто в нем лампочка погасла, – «идеи закончились». Такие интерпретации демонстрируют возможность перехода к отвлечению от предметно-образной конкретики мышления.

4. Интерпретации, в которых отмечается частичная актуализация переносного значения метафоры. Этот способ интерпретации основан на характеристике предмета метафоризации через разъяснение «чужого» признака при вербальном отсутствии вспомогательного субъекта метафоры (настоящего носителя этого признака): березы шептались – «разговаривали тихо», «слышен шепот, они двигаются». Данные интерпретации отражают начальный этап освоения переносного значения метафоры. В ответах школьников метафора теряет предметность. Передавая образ, представленный в метафорическом выражении, учащимися объективируются наиболее информативные признаки, обнаруживаемые в предмете метафоризации. При этом, осуществляя отбор и фильтрацию имеющейся в языковом сознании фоновой информации о предмете метафоризации, учащиеся первоначально обращаются к набору признаков вспомогательного субъекта метафоры.

Таким образом, понимание метафоры, ее адекватная интерпретация напрямую связаны с возможностями активизации ассоциативной информации, являющейся основой для восстановления смысловой структуры метафоры. Анализ результатов эксперимента свидетельствует о значительных трудностях, которые испытывают школьники при экспликации признаков вспомогательного субъекта метафоры и выведении признаков основного субъекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Серль Дж. Р.* Метафора // Теория метафоры. М.: Наука, 1990.

2. *Шахнорович В.С.* и др. К проблеме понимания метафоры // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988.