

ПЕДАГОГИКА

УДК 376

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ ВЫСКАЗЫВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ

© Бабина Г. В.¹, Соболев А. С.², 2013

- 1 — канд. пед. наук, проф., зав. кафедрой логопедии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (ректор — акад. РАО и РАН В. Л. Матросов);
2 — аспирант кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «МГПУ» (ректор — д-р пед. наук, проф. А. Г. Кутузов).

Статья посвящена проблеме исследования интонационных компонентов, реализуемых школьниками с общим недоразвитием речи в стихотворном тексте (в процессе чтения). В ней рассматривается характер актуализации темпорального, интенсивного и частотного компонентов учащимися рассматриваемой категории (в сравнении со школьниками с нормальным речевым развитием).

Ключевые слова: школьники с нарушениями речи, чтение, интонация, компоненты интонации, темп, высота, интенсивность, трудности актуализации интонации.

Библиография: 8 источников.

IMPLEMENTATION OF INTONATION COMPONENTS OF STATEMENT BY PUPILS HAVING GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT DURING READING PROCESS

© Babina G. V.¹, Sobol A. S.², 2013

- 1 — cand. of ped. sc., prof., deputy head of the sub-department of logopedics at the Federal State budget Educational Establishment of Higher Professional Education «Moscow pedagogical state university» (rector — academician of Russian Academy of Education (RAE), academician of Russian Academy of Sciences (RAS) V. L. Matrosov);
2 — postgraduate student of the sub-department of logopedics of the Institute of special education and complex rehabilitation State Budget Educational Establishment of Higher Professional Education «Moscow State Pedagogical University» (rector, Dr. of ped. sc., prof., A. G. Kutuzov).

The article is dedicated to the problem of research of intonational components realized by schoolchildren which have general speech underdevelopment in the verse text (in reading process), it considers a nature of actualization of temporal, intensive and frequency components by schoolchildren in for category under consideration (by comparing with schoolchildren with normal speech development).

Key words: schoolchildren with speech disorder, reading, intonation, intonation components, tempo, pitch, insensitivity, difficulty in intonation actualization.

Bibliography: 8 sources.

Интонация играет важную роль в объективации процесса общения. Основное значение интонации состоит в актуализации семантической составляющей высказывания, в передаче эмотивных и модальных характеристик. Свои особенности интонация раскрывает в звучащей речи.

Всякое высказывание от паузы до паузы оформляется фонетически как некое целое, что обеспечивается интонацией.

На современном этапе развития науки существует проблема определения понятия интонации. В работах зарубежных фонетистов D. Jones [7], J. D. O'Conner [8] интонация трактуется как мелодика высказывания.

Согласно точке зрения отечественных фонетистов В. А. Артёмова [1], Г. П. Торсуева [6], В. А. Васильева [3], интонация — это комплекс составляющих речевой мелодики, эмоциональных, темпоральных, ритмических и голосовых компонентов, которые помогают говорящему передавать свои мысли, эмоции и желания в ходе реализации содержания высказывания.

Анализ лингвистической литературы позволяет выделить основные компоненты интонации, которыми являются мелодика, интенсивность, темп, пауза и тембр.

Мелодика характеризуется относительным изменением высоты основного тона голоса, его повышением или понижением. Тон голоса формируется при прохождении воздуха через глотку, голосовые складки, полость рта и носа. Мелодика определяет коммуникативный тип предложения: повествовательное, вопросительное, побудительное, незавершенного повествования [2; 4; 5].

Интенсивность предполагает силу или слабость произнесения, связанные с усилением или ослаблением выдыхаемой струи, то есть зависит от напряженности и амплитуды колебания голосовых складок. Интенсивность возрастает с увеличением общего эмоционального напряжения. Положительные и активные эмоции характеризуются повышением, а отрицательные и пассивные — понижением общего уровня интенсивности. Взаимодействие тона и интенсивности усиливает громкость речи.

Для правильного интонирования речи принципиально значимы смысловое (выделительное, синтагматическое) и словесное ударения, реализация которых определяется участием всех компонентов интонации.

Темп речи, который ориентируется на содержание высказывания, функции составляющих его слов, предполагает изменение скорости произнесения. Темп стихотворной речи не является величиной постоянной, он изменяется в зависимости от непрерывно пульсирующего художественного содержания — переживаний поэта, отражающихся и на интонационном движении.

Пауза занимает среди компонентов интонации особое место. Она представляет собой «пустой» сегмент, являясь функционально суперсегментным явлением. Пауза определяется как перерыв в звучании или прекращение фонации на заданное время. Как физическое явление пауза не совпадает с паузой фонетической. Как перерыв в речи могут восприниматься резкие изменения других компонентов интонации (перепады мелодики, контраст по длительности и интенсивности). Смысловая нагрузка интонационных пауз весьма значительна. Они обеспечивают возможность членения речи на интонационно-смысловые единицы (фразы и синтагмы). Наличие перерывов в установленных местах речевого потока и отсутствие их в других сви-

детельствуют о разной смысловой связи рядом стоящих слов, которую разрывает или ослабляет пауза. Психологическая пауза усиливает, выявляет психологическое значение фразы, отрывка; она обуславливается отношением чтеца к событию, действующему лицу, его поступкам.

Для придания экспрессивно-эмоциональных свойств звучащей речи используется спектральный компонент интонации — тембр — как дополнительная артикуляционно-акустическая окраска голоса, его колорит; частично он зависит от физических параметров речевого аппарата (высокий, низкий, хриплый голос), а частично регулируется говорящим за счёт особых изменений состояния органов речи (в связи с особым эмоциональным состоянием).

В задачи настоящего исследования входило изучение особенностей объективации различных компонентов интонации в процессе чтения текстов школьниками с общим недоразвитием речи (ОНР).

Констатирующее исследование проводилось на базе ГБОУ лицея № 1451 г. Москвы. В нём приняли участие 104 ученика 2–3-х классов. Все школьники были распределены на две группы: экспериментальную (ЭГ) — 54 ученика с ОНР (III уровень) и контрольную (КГ) — 50 учеников с нормальным речевым развитием.

Эксперимент включал в себя блок заданий, предполагающих идентификацию и реализацию соответствующих компонентов интонации при чтении стихотворного текста. Анализ возможностей интонационного оформления высказываний при чтении проводился на основе учёта характера актуализации а) темпорального (скорость), б) интенсивного (сила голоса) и в) частотного (высота, тон) компонентов интонации. При этом учитывались следующие параметры:

1. Соответствие / несоответствие интонационного оформления семантике отрывка: а) в случаях, когда семантические ориентиры представлены имплицитно; б) в случаях, когда семантические ориентиры представлены эксплицитно.
2. Полнота реализации соответствующего компонента интонации (реализация на всем протяжении отрывка).
3. Возможности реализации динамического потенциала интонационных компонентов (возможности перехода с одного типа прочтения на другой в соответствии с изменением семантики текста / отрывка).

Нами использовалась балльная оценка результатов.

По первому критерию:

- соответствие интонационного оформления семантике отрывка (в текстах с имплицитно представленными семантическими ориентирами) — 4 балла;
- соответствие интонационного оформления семантике отрывка (в текстах с эксплицитно представленными семантическими ориентирами) — 3 балла;
- несоответствие интонационного оформления семантике отрывка (в текстах с имплицитно представленными ориентирами) — 2 балла;
- несоответствие интонационного оформления семантике отрывка (в текстах с эксплицитными ориентирами) — 1 балл.

По второму критерию:

- полное соответствие интонационного оформления семантике отрывка (на всем его протяжении) — 3 балла;
- локальное (частичное) несоответствие интонационного оформления семантике отрывка — 2 балла;
- глобальное несоответствие интонационного оформления семантике отрывка — 1 балл.

По третьему критерию:

- семантически оправданные переходы с одного типа прочтения на другой — 3 балла;
- произвольные переходы на другой тип прочтения (в рамках одного компонента и / или между компонентами, например, замена быстрой скорости чтения обычной) — 2 балла;
- однотипное интонационное оформление всего отрывка, требующего изменений темпа, или силы звучания, или высоты — 1 балл.

Процедура обследования состояла в следующем: детям предлагалось прочитать стихотворение про себя, а затем выразительно вслух. Учитывалось, что все дети владеют синтетическим способом чтения.

Первое задание было направлено на идентификацию и актуализацию темпоральных характеристик высказывания. Фактический материал заданий составили отрывки стихотворных текстов, в каждом из которых были эксплицитные и имплицитные указания на темп. К фрагментам с явными вербальными сигналами скорости чтения относились отрывки, в которых имелись лексические единицы, отражающие темпоральные характеристики речи, движения, действий. Так, на медленный темп указывают слова «идёт-ковыляет», предполагающие неспешное передвижение, см. отрывок:

И видят за ними из тёмного бора
Идёт-ковыляет Федора.

Быстрый темп чтения определяется наличием в тексте сигналов быстрого движения: «побежали во всю прыть», «как пустился я ... бежать» и др. (см. отрывок:

А Федорины коты,
Расфуфырили хвосты.
Побежали во всю прыть,
Чтоб посуду воротить.

Имплицитными указаниями на быстрый темп: являются повторы слов, звукопись. Так, в отрывке

Моем, моем трубочиста
Чисто, чисто, чисто, чисто!
Будет, будет трубочист
Чист, чист, чист, чист

на быструю скорость прочтения указывают косвенные знаки — повторы лексических единиц и звукопись (в виде множественного чередования звуков «ч-ст»).

Неявными сигналами замедленного или несколько замедленного чтения могут выступать перечисления, а также косвенные лексические указатели «едва живой», «устали ножки», статические глаголы «прилечь», «отдохнуть» и др. В качестве примеров можно привести отрывки стихотворений:

Через час, едва живой,
Петушок идёт домой...

Говорит Мышонок кошке:
– У меня устали ножки,
Дай, пожалуйста, чуть-чуть,
Мне прилечь и отдохнуть.

При анализе характера реализации темпорального компонента школьниками экспериментальной группы было установлено, что 18% учеников выполнили задания без ошибок и интонационное оформление соответствовало семантике отрывка, их чтение характеризовалось полнотой реализации нужного темпа на всём протяжении отрывка, а также актуализацией динамического аспекта темпоральности — необходимых переходов от быстрого темпа к среднему или замедленному, и наоборот (в соответствии с семантикой); 46% учеников допускали ошибки в текстах с имплицитными ориентирами, в других отрывках ошибок не обнаружено, при этом отмечались случаи локального несоответствия интонационного оформления семантике отрывка, а также неоправданные переходы с одного темпа на другой; у 36% школьников зафиксированы различные затруднения в идентификации и реализации нужного темпа при прочтении всех отрывков, преобладали варианты глобального несоответствия интонационного оформления семантике отрывка, нереализованность динамического потенциала темпоральности проявлялась в отсутствии необходимых изменений скорости чтения в рамках одного отрывка.

Можно привести ряд примеров отрицательного выполнения заданий.

В задании на реализацию ускоренного темпа весь отрывок читался в среднем темпе. Образец текста:

И сейчас же щётки, щётки
Затрещали как трещотки,
И давай меня тереть,
Приговаривать:
«Моем, моем трубочиста
Чисто, чисто, чисто, чисто!
Будет, будет трубочист
Чист, чист, чист, чист!

В этом же задании часть отрывка читалась в умеренном темпе, а вторая часть — в заданном (быстром).

С заданием на реализацию переменной скорости многие учащиеся не справились. Так, в стихотворении

Отправляла мама-квочка
В школу милого сыночка,
Говорила:– Не дразнись!
Не дерись! Не петушись!
Поспеш, тебе пора!
Ну, ни пуха ни пера!
Через час, едва живой,
Петушок идёт домой.
Ковыляет еле-еле
Он со школьного двора.
А на нём и в самом деле
Нет ни пуха, ни пера!

Первую часть (в соответствии с семантикой) необходимо было прочитать в умеренном темпе, а вторую — в замедленном. Более трети школьников не актуализировали необходимого перехода на медленный вариант прочтения, оставляя первоначальный темп.

Балльный подсчёт результатов выполнения данного экспериментального задания позволил распределить школьников этой группы на три подгруппы:

- 1-я подгруппа — 18% школьников, получивших от 38 до 34 баллов;
- 2-я подгруппа — 46% школьников, получивших от 32 до 26 баллов;
- 3-я подгруппа — 36% школьников, получивших от 22 баллов и ниже.

Второе задание было направлено на идентификацию и актуализацию интенсивных характеристик высказывания.

В текстовых материалах заданий были явные указания на тихое, шёпотное или громкое прочтение, например, «Эту сказку ты прочтёшь / Тихо, тихо, тихо», «Мышонку шепчет мышшь», «Закричал мышонку ёж...», «Чтобы все кричали: “Кто?”».

В других текстах отмечались неявные (косвенные) указания на определённую громкость прочтения: «А потом как зарычит на меня...» — на громкое чтение указывает сигнальное слово «зарычит»; «По небу лебеди плавно плывут» — на обычное чтение указывают слова «плавно», «плывут», а также звукопись: «л-ил»; тихое прочтение косвенно определяется ритмическим складом колыбельных, наличием лексических единиц с семантикой «сна и покоя» и др.

При анализе материалов обследования интенсивных компонентов интонации нами учитывались критерии, обозначенные выше. В процессе интерпретации результатов было установлено, что 18% учащихся допустили ошибки в некоторых текстах с имплицитными ориентирами, отмечались случаи локального несоответствия интонационного оформления семантике отрывка, а также случаи произвольного перехода с одного типа прочтения на другой; 46% — допустили ошибки во всех случаях со скрытыми ориентирами и в отдельных стимулах с явными ориентирами, в их чтении встречались варианты как локального, так и глобального несоответствия интонационного оформления семантике отрывка, а также как произвольные

переходы на другие типы прочтения, так и однотипное чтение; у 36% школьников зафиксированы ошибки во всех стимулах, установлено преобладание вариантов глобального несоответствия интонационного оформления семантике отрывка и нереализованность динамического потенциала интенсивности, проявившаяся в невозможности реализации различной силы голоса в рамках чтения одного отрывка.

Ошибочные варианты прочтения были разделены нами на: а) глобальные замены, когда требуемая интенсивность заменялась другой на протяжении всего стихотворения и б) локальные замены, когда замена происходила только в части стихотворного фрагмента. При этом были выделены глобальные замены громкого чтения обычным, глобальные замены тихого чтения обычным, локальные замены тихого чтения обычным. Пример ошибок использования интенсивного компонента высказывания:

Эту сказку ты прочтёшь
Тихо, тихо, тихо...
Жил на свете серый ёж
И его ежика.
Серый ёж был очень тих
И ежика тоже.
И ребёнок был у них
Тихий-тихий ёжик.

В данном отрывке в явной форме даётся указание на тихое прочтение (лексические единицы с корнем [тих] на протяжении всего стихотворения управляют актуализацией тихого звучания фрагмента), однако значительное число школьников не учло сигнального значения данных слов.

Отмечались также глобальные замены шёпотного чтения в одних случаях — громким, в других — тихим, в третьих — обычным. Пример стихотворения:

Мышонку шепчет мышь:
– Ты всё шуршишь, не спишь!
Мышонок шепчет мыши:
– Шуршать я буду тише!

Зафиксированы глобальные и / или локальные замены нейтральной интенсивности в ряде случаев громким, а ряде случаев тихим прочтением.

Значительные трудности вызвала реализация динамического потенциала силы голоса в оформлении соответствующих текстовых фрагментов при чтении. Так, семантика отрывка

Долго ждали ёж с ежихой,
А мышонок тихо-тихо
По тропинке меж кустов
Прошмыгнул — и был таков!

требует смены силы звучания голоса от среднего (1-я строка) к тихому (2-я, 3-я и 1-я часть 4-й строки), а затем снова к среднему (2-я часть 4-й строки).

Многие школьники не смогли при чтении отразить необходимые переходы от одного типа интенсивности к другому, оставляя обычное (среднее) звучание голоса на протяжении всего отрывка.

Балльный подсчёт результатов выполнения задания позволил распределить школьников этой группы на три подгруппы:

1-я подгруппа — 18% школьников, получивших от 34 до 28 баллов;

2-я подгруппа — 46% школьников, получивших от 26 до 20 баллов;

3-я подгруппа — 36% школьников, получивших от 18 баллов и ниже.

Третье задание было направлено на идентификацию частотных характеристик высказывания. В предъявляемых текстовых материалах задания были эксплицитные указания на звуковысотные характеристики высказывания. Во фразах «*И сказал Крокодил...*», «*Плачет маленькая мышь...*» маркерами соответствующей высоты являются указания на субъекта деятельности (крокодил — низкий голос, мышка — высокий). В других фрагментах отсутствуют явные указания на использование определённой высоты голоса, например:

Когда я буду взрослым,
Я буду очень грозным,
И скажут мои детки:
«Нельзя ли погулять?»

К неявным сигналам использования определённого тона в процессе чтения можно отнести такие лексические единицы, как «*взрослым*» (низкий тон), «*детки*» (высокий тон).

Анализ результатов обследования частотных (звуковысотных) характеристик показал, что 36% учащихся допустили ошибки в задании с имплицитно представленными семантическими ориентирами, ошибки возникали спорадически и носили локальный характер; школьникам этой группы были доступны переходы с одного тона на другой (в пределах одного отрывка); 11% учащихся допустили ошибки в некоторых заданиях как с имплицитными, так и эксплицитными ориентирами, ошибки носили в одних случаях локальный, в других — глобальный характер, реализация динамического потенциала вызвала затруднения; у 53% учащихся отмечены ошибки во всех заданиях, носившие глобальный характер, а также отмечено однотипное интонационное оформление на протяжении всего отрывка.

Можно привести примеры ошибочных вариантов использования частотного компонента высказывания: глобальные замены низкого тона обычным, локальные замены низкого тона высоким. Пример несоответствия:

И сказал Крокодил:
– Ты меня победил!
Не губи меня Ваня Васильчиков!
Пожалей ты моих крокодильчиков!

В данном отрывке даётся указание на низкий тон чтения (указание на субъекта деятельности), школьники использовали средний тон.

Встречались также глобальные и / или локальные замены высокого тона обычным, например:

У дороги, где камыш,
Плачет маленькая мышь:
«Солнышко садится,
Скоро спать ложиться».

Зафиксированы глобальные замены переменной частоты (то средний, то низкий, то высокий тон голоса) на чтение обычным тоном голоса.

Отмечены локальные замены частотных характеристик голоса интенсивными (вместо низкого тона голоса использовали тихий голос). Пример отрывка, в котором последние две строки были прочитаны тихим голосом:

Когда я буду взрослым,
Я буду очень грозным,
И скажут мои детки:
«Нельзя ли погулять?» –
«А час какой? Девятый?
Пожалуй, поздновато.
А ну, — скажу, — ребята,
Сейчас же марш в кровать!»

Балльный обсчёт результатов выполнения данных экспериментальных заданий позволил распределить школьников этой группы на три подгруппы:

1-я подгруппа — 36% учащихся, получивших от 32 до 26 баллов;

2-я подгруппа — 10 % учащихся, получивших от 24 до 18 баллов;

3-я подгруппа — 54% учащихся, получивших от 16 баллов и ниже.

Суммарный подсчёт набранных испытуемыми баллов позволил распределить школьников данной группы на три подгруппы:

1-я подгруппа — школьники с оптимизирующим характером реализации интонации в процессе чтения. Для них было характерно:

- актуализация необходимых темпоральных, интенсивных и частотных компонентов;
- соответствие используемых компонентов интонации семантике фрагмента;
- верное использование соответствующих компонентов интонации при наличии как эксплицитных, так и имплицитных текстовых ориентиров; наличие единичных ошибок в реализации интенсивных и частотных компонентов интонации в текстах с имплицитно представленными ориентирами, которые носили локальный характер;

- реализация динамического аспекта темпоральности, интенсивности и звуко-высотных характеристик.

Общее количество баллов, полученных школьниками данной подгруппы, составило 104–88.

2-я подгруппа — школьники с удовлетворяющим характером реализации интонации в процессе чтения. Для интонационного оформления высказывания школьниками данной группы было характерно следующее:

- затруднения в актуализации темпоральных, интенсивных и частотных компонентов;
- отступление от семантики текстовых фрагментов в ходе реализации интонационных компонентов (примерно в половине стимулов);
- релевантное использование компонентов интонации при наличии эксплицитно представленных текстовых ориентиров и ошибочное их использование в стимулах с имплицитно представленными сигналами; при этом ошибочные варианты прочтения носили как локальный, так и глобальный характер;
- трудности реализации динамического потенциала темпоральных, интенсивных и звуковысотных характеристик (наличие верных и неверных вариантов прочтения).

Общее количество баллов, полученных школьниками данной подгруппы, составило 82–64.

3-я подгруппа — школьники с неудовлетворяющим характером реализации интонации в процессе чтения. Для учащихся данной группы было свойственно:

- выраженные трудности реализации всех интонационных компонентов высказывания;
- наличие отступлений от семантики текстовых фрагментов в ходе реализации интонационных компонентов (примерно в 80% стимулов);
- нерелевантное использование интонационных компонентов в стимулах с имплицитными и эксплицитными ориентирами; ошибочные варианты прочтения носили преимущественно глобальный характер;
- недоступность актуализации динамического потенциала интонационных компонентов (преимущественно неверные варианты прочтения).

Общее количество баллов, полученных школьниками данной подгруппы, составило 56 и ниже.

Анализ результатов проведенного исследования позволил охарактеризовать трудности интонационного оформления стихотворных текстов, свойственные учащимся с общим речевым недоразвитием. Материалы констатирующего эксперимента являются базой для разработки методических рекомендаций по формированию интонационных характеристик высказывания у учащихся рассматриваемой категории.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Артёмов В. А.* Экспериментальная фонетика. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 224 с.
2. *Бондарко Л. В.* Звуковой строй современного русского языка. М.: Просвещение, 1998. 175 с.
3. *Васильев В. А.* Фонетика английского языка. Нормативный курс: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М., 1980. 256 с.
4. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 474 с.
5. *Зиндер Л. Р.* Общая фонетика. М., 1979. 312 с.
6. *Торсуев Г. П.* Проблемы теоретической фонетики и фонологии. М.: ЛКИ, 2008. 104 с.
7. *Jones D.* Intonation Curves, a Collection of Texts in Which Intonation is Marked by Means of Curved Lines, 1909.
8. *O'Conner J. D.* Better English Pronunciation. Cambridge University Press, 1998. 152 p.

Связь с авторами:

Бабина Галина Васильевна

galinav@inbox.ru

Соболь Александра Сергеевна

Soblix@yandex.ru