

СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК РЕЗУЛЬТАТ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

SEMANTIZATION OF LEXICAL UNITS AS A RESULT OF TEXT ACTIVITY OF SCHOOL STUDENTS WITH A SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Г. В. Бабина

В статье предлагаются к рассмотрению вопросы изучения возможностей семантизации лексических единиц учащимися с недоразвитием речи. Проблема словарных толкований анализируется с точки зрения текстовой деятельности учащихся. Автором проведено собственное исследование, в рамках которого охарактеризованы особенности создания текстов-толкований школьниками с недоразвитием речи. Определены преобладающие стратегии семантизации слов, раскрыты возможности реализации категории информативности.

Ключевые слова: семантизация, концептуализация, категоризация, текст, стратегии толкования, информативность, школьники с нарушениями речи.

G. V. Babina

In the article questions of studying the opportunities of semantization of lexical units by students with speech underdevelopment are offered for consideration. The problem of dictionary interpretation is analyzed from the point of view of text activity of pupils. The author has conducted the research within which features of creation of texts interpretation by school students with speech underdevelopment are characterized. The prevailing strategies of semantization of words are defined, possibilities for realization of category of informational content are revealed.

Keywords: semantization, conceptualization, categorization, the text, interpretation strategies, informational content, school children with speech impediments.

Актуальной для научных изысканий в области логопедии, а также для решения прикладных вопросов обучения родному языку является проблема семантизации лексических единиц школьниками с недоразвитием речи.

Обращаясь к изучению возможностей истолкования значений слов учащимися, мы исходили из положения о том, что действия семантизации являются составляющими метаязыковой способности говорящего, а создаваемые высказывания представляют собой тексты малого формата.

В лингвистических работах отмечается, что метаязыковая рефлексия проявляется не только при взаимодействии с новыми (малознакомыми) словами, но и при объяснении значений известных слов, например, в естественных или учебных речевых ситуациях.

Процесс семантизации предполагает движение слова к концепту и далее – от концепта к слову, при этом (в условиях метаязыковой рефлексии) идет активизация как основных компонентов значения слова, так и смысловых вариантов его семантики. Данное положение позволяет говорить о том, что содержание процесса семантизации лексической единицы опосредовано апелляцией к ее значению и смыслу. В работах лингвистического и лингвокогнитивного направления фиксируется внимание на особом соотношении языкового значения и речевого смысла вербальных единиц. Когнитивное осмысление данной проблемы позволяет взглянуть на анализ семантики языковых единиц через призму процессов репрезентации познавательного опыта индивида в языке/речи, объективации по-

средством языка индивидуальной (коллективной) картины мира, концептуализации и категоризации мира.

Рассматриваемое в рамках когнитивной парадигмы значение слов отражает наиболее существенные признаки концептов (образов содержания). При этом словарное значение ориентировано на такое знание (о предмете, явлении), которое является общим для данного социума. В то же время при использовании языковых единиц в речи говорящий передает собеседнику не столько общие знания концептов, сколько конкретные смыслы. Системное значение данного слова активизируют определенный концепт (как когнитивный контекст), это является основой формирования соответствующего смысла.

Как нам представляется, решение вопросов семантизации лексических единиц в значительной степени определяется теорией репрезентации знаний в языке. В работах лингвокогнитивного направления собственно репрезентация знаний в языке связывается с действием таких познавательных процессов, как концептуализация и категоризация (осуществляемых с помощью языка).

Концептуализация предполагает формирование концептов, являющихся основными оперативными единицами сознания или «квантами» знания. Благодаря концептуализации реальный мир структурируется на основе отражения выявленных признаков и связей. Процесс же категоризации заключается в объединении всего многообразия концептов в соответствующие группы (или распределении их на категории). Это позволяет представить концептуализированное пространство в виде упорядоченной системы. Категоризация, по мнению О. В. Магиров-

ской, «...позволяет, с одной стороны, отнести предметы, явления и события к тем или иным категориям и, с другой стороны, противопоставить все категории друг другу» [1]. Отмечается, что в концептуальной системе человека единицы знания, сформированные на основе осмысления объектов и событий действительности, представлены как общие тематические концепты и категории. Собственно, репрезентативный аспект языка реализует первичную концептуализацию и категоризацию мира, которая охватывает преимущественно базовый уровень и объективируется в главном значении слов, номинирующих конкретные предметы или признаки.

В работах Н. Н. Болдырева отмечается, что во внутренней структуре категорий имеются более типичные для данной категории элементы – прототипы, и менее типичные. «...Категории как рубрики опыта формируются вокруг прототипов, которые выступают в качестве когнитивных точек референции (опорных точек). В них воплощены наиболее характерные признаки категории, что позволяет по прототипу опознавать категорию в целом» [2].

Комплексное описание такого сложного языкового явления, как семантизация слова, предполагает его рассмотрение через призму текстовой деятельности. В этом случае толкование лексического значения слова представляется как текст малого объема, который является типичным представителем лингвистической категории «текст». Данный вид текста обладает соответствующим набором текстовых категорий, таких как цельность, связность, информативность, полнота, членимость. За предметно-смысловым содержанием текста-толкования стоят определенные структуры и форматы экспертного знания.

Представление знания в тексте связано с реализацией категории информативности. Информативность в данном случае рассматривается как способность текста передавать различные типы информации, при этом в толковании получает свое отражение репрезентация предмета сообщения (в формате элементов обыденного знания). Категория информативности в тексте-толковании ориентирована на эксплицитное, системное и логичное представление предметного содержания и рассматривается как ведущая по отношению к другим текстовым категориям. Информативность в словарных толкованиях реализуется по-разному: полно (комплексное представление знания о содержании концепта, экспликация целого ряда его центральных, устойчивых/изменчивых, информативно значимых и др. характеристик); неполно (отражение только одной или двух характеристик концепта).

В истинных словарных толкованиях находят отражение центральные и устойчивые характеристики. Центральные представляют наиболее важные содержательные компоненты концепта, к устойчивым характеристикам может относиться информация, определяющая такие составляющие, как разновидность, внешний вид, особые свойства, целевое назначение, часть целого, строение, состав, оппозиционные отношения и прочее.

В работах лингвистов получили свое описание основные способы толкования лексических единиц [3]. Определяющим

при словарном толковании считается логический принцип, в соответствии с которым семантизация идет по тематическому варианту онтологической модели. В этом случае актуализируются гипо-гиперонимические отношения: указания на род и установление видовых (дифференциальных) признаков, выявляющихся в структуре лексического значения.

В научных исследованиях последнего времени актуализировались вопросы разработки типологии стратегий толкования лексического значения слов. В работах Н. Д. Голева предлагается следующая типология стратегий словарных толкований: дефиниционная, описательная, ассоциативная, контекстная, мотивационная и отсылочная [4]. Дефиниционная стратегия предполагает установление соответствия содержания языкового знака (слова) обозначаемой им реалии. В данном случае осуществляется тематическая концептуализация и соответствующая категоризация: отнесение лексемы к гиперониму (родовому понятию) – определение общего концепта, который является основанием для объединения соответствующих реалий в одну категорию, далее следует установление (перечисление) дифференциальных признаков (видовых отличий, характеристик гипонимической направленности).

Ассоциативная стратегия истолкования значения ориентирована на соотнесение объекта, названного словом, со свойственным ему признаком, действием, с другим объектом, находящимся с первым в отношениях пересечения и прочее; использование данной стратегии не ориентировано на актуализацию дифференциальных компонентов значения слова.

Описательная стратегия связана с объективацией соответствующих дифференциальных признаков, при этом объяснение значения слова уподобляется развернутому описанию, имеющему сходство с портретированием.

Применение контекстной стратегии семантизации resultsруется в приведении примеров употребления данного слова (контекстов, прецедентных текстов).

Словарные толкования, выполненные в русле мотивационной стратегии, отражают актуализацию мотивационного признака, являющегося основанием для номинации.

Отсылочная стратегия объяснения значений слов предполагает обращение к внутренней форме слова, другим словам (синонимам, антонимам и пр.), изображениям (рисункам) объекта.

Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей семантизации слов школьниками с недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось на базе школ № 64 и № 1013 Западного АО г. Москвы. В нем приняли участие учащиеся 3–4-х классов: экспериментальную группу (ЭГ) составили 32 школьника с общим недоразвитием речи, группу сопоставительного анализа (ГСА) – 28 школьников с нормальным речевым развитием. Общее количество информантов – 60 человек.

Фактический материал исследования составили лексические единицы, относящиеся к определенным лексико-семантическим группам существительных. Слова-существительные из тематического класса «натурфакт» (де-

нотативные области «дикие животные», «деревья», «цветы», «овощи», «фрукты»). При отборе существительных мы учитывали их большую или меньшую частотность.

Анализ полученных толкований производился нами на основе таких критериев, как способ семантизации и содержание семантизирующего результата. Способ определялся по реализации в толковании определенной стратегии (дефиниционная, ассоциативная и др.); в содержании толкования учитывались такие показатели, как полнота (комплексность) актуализации различных признаков (один, два, несколько) и информативность.

Анализ толкований лексических единиц, относящихся к категории «натурфакт», показал, что в ответах учащихся обеих групп (ЭГ и ГСА) преобладают толкования дефиниционного типа (использование дефиниционной стратегии). Например: «Дуб – это дерево, на нем растут желуди», «Рябина – это дерево с узкими листочками и ягодами», «Василек – это полевой цветок синего цвета, он маленький, у него тоненький стебелек».

Анализ толкований по количеству составляющих компонентов (критерий «полнота актуализации характеристик») показал, что большинство школьников с нормальным речевым развитием (62%) и определенная часть детей с недоразвитием речи (34%) преимущественно предлагают полные дефиниции, в которых получают свое отражение родовый компонент (отнесение слова к гиперониму) и один или несколько видовых. Примерами типичных полных толкований являются следующие:

«Береза – это лиственное дерево, с белым стволом» (здесь наряду с родовым отражены видовые характеристики: разновидность, внешний вид).

«Береза – это лиственное дерево, у него маленькие листики и белый ствол, а из ствола весной течет березовый сок» (в данном определении помимо других признаков профилируется особое свойство дерева – «давать березовый сок»).

«Каштан – это дерево, листья у каштана большие, похожие на веер, и еще осенью на нем созревают плоды» (дефиниция содержит указание на родовый признак, а также на другие характерные признаки, определяющие размер и форму составляющих компонентов, наличие определенных частей целого).

«Одуванчик – я знаю этот цветочек, он сначала бывает желтенький, потом становится круглым и пушистым, и когда на него дунешь, он разлетается во все стороны (определение содержит указание на гипероним, характерные устойчивые признаки «цвет», «форма», «развитие признаков», «свойство»).

«Лиса – это дикий зверь, у нее красивый рыжий мех и пушистый длинный хвост, она охотится на зайцев и мышей».

«Медведь – это дикий зверь, он большой, у него острые зубы и когти, шерсть темно-коричневая, зимой спит в берлоге».

«Еж – это маленький лесной зверек, сверху покрытый иголками, он умеет сворачиваться в клубок, зимой спит».

«Рысь – это дикая кошка, у нее на ушах кисточки, а мех весь в пятнышко».

«Бобр – это такой грызун, потому что может перегрызть большие деревья, у него темная шерсть, он хорошо плавает».

Как видно из содержания приведенных дефиниций, в них получает отражение целый набор существенных характеристик каждого концепта. Чаще всего в определениях находят отражение центральные и устойчивые характеристики.

Рассмотрение словарных толкований с точки зрения информативности показало, что практически все полные дефиниции и некоторые неполные являются информативными (у 65% школьников с нормальным речевым развитием и у 35% детей с недоразвитием речи). В представленных выше и многих других толкованиях перечисляются признаки, обладающие высокой степенью информативности. Если опустить определяемые слова, то по толкованиям (по данным в них характеристикам) можно легко восстановить слова-стимулы (имена концептов). Например, по предложенному школьниками толкованию «Это такое животное, маленьких размеров, он роет ходы под землей, плохо видит» можно определить понятие «крот». Следует отметить, что не все устойчивые характеристики концепта обладают одинаково высокой степенью информативности. Например, признак «роет ходы под землей» имеет отношение не только к кроту, но совокупность характеристик, данных в определении, образует информационно насыщенный текст малого формата.

Примерами неполных, но информационно значимых могут служить следующие толкования слов: «Роза – стебель у нее колючий», «Береза – у нее белый ствол», «Лиса – это хитрая зверушка», «Бобр – любит грызть деревья» и др. В данных определениях представлены устойчивые и наиболее информативные характеристики, по которым можно установить концепт.

Анализ структурной организации полных толкований показал их преимущественно логичное, иерархически ориентированное построение (от общего к частному).

Результаты анализа толкований другой части школьников (38% детей с нормальным речевым развитием и 66% – с недоразвитием речи) показали, что для них характерны преимущественно неполные и малоинформативные варианты определений лексических значений слов.

К наиболее типичным неполным толкованиям относятся дефиниции, в которых содержится указание только на родовую принадлежность понятия, выраженного словом – стимулом: «Тополь – это дерево», «Василек – такой цветочек», «Персик – это фрукт», «Рысь – это такая кошка», «Волк – это зверь», «Белка – это зверек». Данный вид неполных определений слов относится к информативным.

Другой вид неполных толкований составили определения слов, в которых дается указание на какое-либо видовое отличие концепта. При этом разными информантами профилируются разные признаки:

«Дуб – очень большой» (актуализируется признак «размер»); «Дуб – в лесу растет» (признак «среда обитания»); «Рябина – у нее тонкий ствол и ветки» (признак «строение»); «Рябина – у нее красные ягоды» (признак

«часть целого»); «Ель – она колется» (признак «особое свойство»); «Апельсин – он круглый» (форма); «Апельсин – они в магазине продаются» (признак «месторасположение»); «Астра – она долго не вянет» («свойство»); «Тюльпан – они растут в парках» («месторасположение»); «Бобр – живет в реке» («места обитания»); «Белка – она умеет прыгать» («свойство»); «Еж – он круглый» («форма»); «Еж – он колючий» («свойство»); «Медведь – спит зимой» («свойство»); «Медведь – он может укусить» («свойство»); «Лиса – бегают за зайцем» («свойство»); «Заяц – у него большие уши» («характерная внешность»).

Оценка характеристик, актуализированных в таких толкованиях, с точки зрения информативности показала, что примерно 50% неполных определений являются неинформативными, например «Бобр – живет в реке». Неинформативные или малоинформативные толкования зафиксированы большей частью в работах школьников с недоразвитием речи.

В структурном отношении неполные дефиниции представляют собой малораспространенные полные или неполные предложения.

Как показывает анализ экспериментальных материалов, для большинства школьников с недоразвитием речи характерны выраженные трудности семантизации лексических единиц, что проявляется в ограничении информативности.

По результатам анализа материалов исследования можно провести соответствующую типологизацию текстов-толкований, созданных школьниками. Первый тип толкований – полные информативные, второй – неполные информативные, третий – неполные неинформативные.

Две трети школьников с нормальным речевым развитием и одна четверть учащихся с недоразвитием речи продемонстрировали умение создавать полные информативные тексты-толкования.

При определении понятия учащиеся эксплицитно раскрывают тему сообщения: вербализуют разные типы информации в соответствии с определенными характеристиками концепта, стоящего за словом-стимулом. В информационном пространстве полного толкования объективируются концептуальные характеристики, обладающие такими свойствами, как центральность, устойчивость, инферентная сила.

Актуализация данных характеристик концепта в тексте малого формата является выражением категории информативности. Развернутое, упорядоченное, иерархически структурированное оформление предметно-смыслового содержания словесного толкования является от-

ражением и таких текстовых категорий, как цельность, связанность, композициональность и завершенность.

Второй тип толкования лексических единиц был зафиксирован в ответах одной трети школьников с нормальным речевым развитием и одной четвертой части учащихся с недоразвитием речи. Неполные информативные толкования отличаются лаконичным представлением одной самой информационно значимой характеристики концепта и использованием минимальных средств, определяющих цельность и связность сообщения.

Неполные информативные толкования были характерны только для учащихся с недоразвитием речи (примерно у половины школьников экспериментальной группы). Трудности объективации категории информативности в процессе создания текстов-толкований обуславливают нереализованность важнейших текстовых категорий (цельность, связность) и текстуальности в целом. Природа выявленных трудностей может быть связана с недостаточностью когнитивных процессов концептуализации и категоризации, а также некоторых механизмов, сопровождающих эти процессы.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о методической целесообразности специального коррекционно-ориентированного формирования умений семантизации лексических единиц в парадигме тестовой деятельности у младших школьников с недоразвитием речи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Магировская О. В.* Категорияльная конфигурация знаний // Когнитивные исследования языка. Вып. X: Категоризация мира в языке / гл. ред. сер. Н. Н. Болдырев. М.; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2012. С. 121–150.
2. *Болдырев Н. Н.* Теоретические аспекты языковой категоризации // Когнитивные исследования языка. Вып. X: Категоризация мира в языке / гл. ред. сер. Н. Н. Болдырев. М.; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2012. С. 17–120.
3. *Арбатский Д. И.* Толкования значений слов. Семантические определения. Ижевск: Удмуртия, 1977. 100 с.
4. *Голев Н. Д.* Словарь обыденных толкований русских слов: концепция, проект, опыты реализации // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н. Д. Голев. Ч. 3. Кемерово, 2010. С. 205–264.