

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Поморский государственный университет
имени М.В. Ломоносова»

Кафедра русского языка

Э.Н. Осипова

**Лингвистика текста и текстовый аспект
изучения синтаксиса в школе**

Учебно-методические рекомендации

Издание третье, дополненное

Архангельск

2009

Печатается по решению редакционно-издательской комиссии
факультета филологии и журналистики Поморского государственного
университета имени М.В. Ломоносова

Автор: **Э.Н. Осипова**, кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка ПГУ, заслуженный работник высшей школы РФ

Рецензент: **Т.А. Сидорова**, доктор филологических наук, профессор
кафедры русского языка ПГУ;

В учебно-методических рекомендациях раскрываются научные основы
развития речи, особое внимание обращается на основные положения лингвисти-
ки текста, объясняется сущность текстового аспекта при изучении синтаксиса в
школе, характеризуются типичные недочеты в построении текста учащимися и
приемы работы, направленные на их устранение.

Предназначается для учителей русского языка, словесности, студентов
филологического факультета.

© Поморский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, 2009

I. Научные основы развития речи. Лингвистика текста.

Разграничение языка как системы средств общения (фонетических, лексических, грамматических) и речи – функционирования этой системы, использования ее средств в речемыслительной деятельности важно для методики преподавания. Изучение языка и развитие речи различные, но тесно связанные процессы. Как же соединить изучение системы языка с раскрытием коммуникативной предназначенности его единиц, направить этот процесс в русло формирования коммуникативных умений во всем их многообразии и сложности?

Осуществлять речевое развитие учащихся учителю прежде всего поможет знание лингвистических основ работы по развитию речи. Они заложены тремя лингвистическими дисциплинами, сложившимися постепенно в XX столетии: функциональной стилистикой, культурой речи и лингвистикой текста.

Функциональная стилистика – наука о разновидностях речи (стилях) в определенных сферах общения, она учит, что нет речи "вообще", ситуация общения выдвигает определенные требования к организации высказывания: к отбору и содержания, и языковых средств его выражения.

Культура речи – наука, которая характеризует качества речи: ее правильность, т.е. соблюдение литературных норм, и коммуникативную целесообразность: ее точность, богатство, выразительность.

Лингвистика текста изучает текст как целостное образование, его признаки (категории), закономерности построения и особенности функционирования языковых единиц в тексте.

В практике обучения принято выделять три ведущих текстовых свойства.

Первое - *смысловая цельность* текста; ее проявления – связанность и развернутость компонентов текста, их интеграция и композиция – мотивированное расположение частей. Связность достигается единством текстообразующих средств, это грамматическое, смысловое и коммуникативное (теморематическое) единство.

Смысловую цельность текста обеспечивает предмет речи – тема как

«смысловое ядро текста» (О.И. Москальская), его обобщенное содержание. В книге для учителя В.И. Капинос и др. "Развитие речи: теория и практика обучения" (1991) смысловая цельность называется как второй признак текста и связывается с общим понятием информативности: содержательно-фактуальная информация, заключенная в тексте, и есть тема текста (о чем говорится: факты, события, процессы и т.д., реальные или предполагаемые), а содержательно-концептуальную информацию, которую несет текст, называют основной мыслью текста (что говорится: замысел автора, его понимание отношений, связей описываемых событий и т.д.). Связность – условие цельности текста, одна из ее составляющих, но цельность не может сводиться к связности. Цельность – это единство тематического, логического, стилистического, концептуального плана.

Итак, смысловая цельность текста достигается не только единством темы, но и тем, что отбор материала подчиняется основной мысли. В заголовке текста обозначается тема или основная мысль. Поэтому заголовок – часть композиции текста, его сильная позиция (это первое слово автора).

Второе качество текста – его *членимость*: выделяются отдельные части текста, самостоятельные текстовые структуры, возможно прагматическое членение на разделы, части, параграфы и т.д. В процессе членимости ведущая тема распадается на подтемы, они членятся на микротемы. Каждая из них связана и с предшествующей и с последующей – так достигается смысловая связность текста, она обеспечивается внешними связями частей, их мотивированным расположением и преемственностью смыслов. Смысловая целостность достигается не только в тематическом, но и проблематическом и идейном содержании.

В тексте микротеме соответствует абзац или сложное синтаксическое целое (ССЦ). Абзац может состоять из нескольких ССЦ и, наоборот, несколько абзацев образуют одно ССЦ. На уровне смыслового анализа абзац далее не членится, каждый элемент его (даже звук) имеет значение. Это композиционно смысловое единство письменного текста имеет определенное строение: может состоять из ключевой и комментирующей части, а может иметь трехчастное построение: ключевая фраза, комментирующая часть и концовка. В книге В.И. Капинос членимость текста дается первым

признаком и понимается грамматически: текст должен состоять из двух или нескольких предложений. На практике учащимися это осознается уже в первом классе, и далее, конечно, членимость текста должна пониматься в полном объеме: выделяться абзацы или ССЦ, в которых определяется микротема. С выделением подтем, микротем тесно связано умение составить план текста (простой, сложный), абзацирование. Отрывок, приведенный в книге В.И. Капинос (описание охоты у С.Т. Аксакова), и есть пример части текста - абзаца, представляющего собой сложное синтаксическое целое.

Третье важное качество текста – *модальность*: оценочное отношение автора к изображаемому (Г.Я. Солганик). В.И. Капинос не выделяет модальности как признака текста (для 5–7 классов), но на практике учитель с первого года обучения обращает внимание на "присутствие" автора (С.Г. Ильенко) в тексте (См., напр., вопросы к текстам в книге для чтения «Живое слово» З.П. Романовской для I класса: Что думает автор о своем герое? В каких словах выражено отношение автора? и т.п.).

Автор выражает свое отношение к изображаемому, дает описываемому отрицательную или положительную оценку, подчеркивает реальность или высказывает предположение, имеет свою точку зрения и т.д. Не случайно учитель напоминает о необходимости высказать в сочинении свое отношение, мнение и т.п. Но этому следует учить: различать реального автора с его биографией (модальность на дотекстовом уровне), автора как эстетическую категорию, выступающую композиционно-стилистическим центром текста (произведения), и образ автора, который создается, как и образ персонажа.

"Присутствие" автора может быть выражено грамматически: местоимением 1-го лица, глаголами 1-го лица, обращением к читателю, вводными словами и предложениями (думаю, кажется и т.д.), вопросительными предложениями, в том числе риторическими вопросами, формами сослагательного (условного) наклонения, междометиями и др. Автор отбирает

оценочные лексемы, метафоры, сравнения и другие тропы, определяет элементы композиции, точки зрения в плане идеологии, психологии и т.д. Так, в отрывке "Наедине с природой" Ф. Абрамова использованы названные средства авторизации изложения:

Наедине с природой

Все кипит, все бушует: вода, кустарник, сосны, березы, рябины. Ветер гонит песок, как поземку. Белые кипящие волны дохлестывают до сосен. Мокрый, радужно вспыхивающий на солнце галечник. И великое множество молодых чаек - как будто белый птичник сбился у воды.

Чайки в воде среди обмелевших валунов - как корабли в бухте. И все плавают, все перестраиваются, словно выполняют какой-то маневр. Смотришь на этих чаек с задранными хвостами - и невольно приходит в голову: да не они ли послужили прообразом первого корабля? Не на них ли глядя, в мозгу нашего пращура зародилась мысль о корабле?

На отмели напротив нашего костра целый день недвижно сидят чайки. В великом множестве. Посиживают и о чем-то разговаривают, советуются. О чем? К отлету готовятся? Строптивых своих товарищей прорабатывают? Ах как хотелось бы подслушать их разговор! И не мне одному хочется. Раза три на моих глазах к чайкам подплывали утки, но переступить черту, установленную природой между отдельными видами, не решались.

Авторские сравнения (см. подчеркнутое), олицетворение воды, кустарника, сосны, березы, рябины ("все бушует"), ветра ("гонит песок"), природы в целом ("черту установленную природой"), чаек ("разговаривают, советуются", "не решались"), оценочные лексемы (великое множество, посиживают, дохлестывают - просторечное), выражают "чувство природы", свойственное Ф. Абрамову, рисуют читателю его образ. Диалогизация монологической речи, цепочка вопросительных предложений актуализирует категорию читателя.

Смотри также:

Мы не перестаем удивляться чуду родной речи. Только родное

слово, познанное и постигнутое в детстве, может напоить душу поэзией, рожденной опытом народа, пробудить в человеке первые истоки национальной гордости, доставить эстетическое наслаждение многомерностью и многозначностью языка предков. Именно в детстве закладывается подлинное знание родной речи, именно тогда возникает ощущение причастности своей к окружающим людям, окружающей среде, к определенной культуре.

(Чингиз Айтматов).

Писатель привлекает читателя к своему рассуждению ("актуализация читателя"), использует общую для себя, автора, и его, читателя, оценочную лексику: "чудо", "родная речь", "родное слово", значим повтор лексемы "родной". С помощью метафор раскрывается это "чудо": "напоить душу поэзией", пробудить первые истоки", "эстетическое наслаждение", "возникает ощущение". Одноструктурные словообразования ("многомерность и многозначность"), повтор частицы "именно" подчеркивают убежденность автора в своих мыслях.

Или у С. Сартакова:

...Нет нигде реки красше Енисея. И притом такой могучести... Какая еще река во всем мире как раз поперек, от края и до края, всю страну пересекает? Нету другой такой реки. И главное, как пересекает? Кривулин Енисей не дает, врубается прямо в горы, в скалы, режет в тундрах вечную мерзлоту. Большой порог, Казачинский, потом Осинковский. Бей через камни напрямую!.. Ближе к низовьям что твое море - берегов не видать. В какую еще реку на тысячу с лишним километров от устья океанские корабли заходят?

А утесы какие! Нет на Енисее двух утесов друг на друга похожих. У каждого своя особенность. Или цветом, или зерном камень от камня отличается, либо тем, наконец, как его природа, каким способом высотой домов в двадцать поставила. Скажете: значит, дикая река? Утесы, понятно, и еще на миллионы лет дикими останутся. И красота их та же останется. А на реке жизнь кипит как раз посреди всей этой дикой красоты.

(Из повести "Горный ветер").

Описание у С. Сартакова построено по коммуникативной модели "автор плюс читатель": диалогизация монологической речи ("Какая еще ...", "Нету другой ...", "И главное, как ...?", "Бей напрямую !..") сочетание просторечных слов ("кривулин", "врубается") с термином (вечная мерзлота), вводные слова, присоединительные конструкции, интенсификация ("берегов не видать"). Отношение к родной реке, родному краю выражено сравнениями ("нет краще", "что твое море"), олицетворениями ("врубается", "бей", "природа поставила"), метафорой ("жизнь кипит"), повтором лексем "дикая", "красота", "останутся".

Отношение автора может и не выражаться грамматическими средствами, но "присутствовать" в тексте, осознаваться как роль автора в создании текста через тропы, оценочные слова, частицы, парцелированные конструкции:

Язык потому и живой, что он живой! Ведь дистиллированного чистого языка нет и никогда не бывало... Вооружив человека словом, природа вручила ему великий дар. Не только пользоваться им, родным языком, но и вдохновенно растить, оберегать его корни и лелеять его цвет - вот тогда и будет он сильным, и певучим, исполненным музыки и волшебства, жизненной правды и поэтичности. (Олесь Гончар).

Автор персонифицирует природу: она вручила человеку великий дар - язык. И человек отвечает за его жизнь – это выражено метафорически: "вдохновенно растить, оберегать его корни и лелеять его цвет".

Конечно, модальность обнаруживается не во всех типах текстов, но, как правило, в художественных, публицистических текстах мы чувствуем отношение автора, его позицию, и важно научить учащихся видеть это свойство, качество текста, уметь воплотить его в своих собственных сочинениях.

Помимо основных текстовых свойств, лингвистика текста изучает его структуру (синтаксис). Каким образом обеспечиваются внутренние связи предложений при раскрытии подтемы, микротемы? Выделяются сверхпредложенческие единства – сложное синтаксическое целое (ССЦ). Эта текстовая единица состоит из соположенных предложений и характеризуется не только единством смысловым (реализует определенную ми-

кротему) и грамматическим (лексико-грамматические связи между предложениями, видо-временная соотнесенность), но и коммуникативным единством: каждое следующее предложение в ССЦ строится на базе предыдущего. "Коммуникативная преемственность" предложений обеспечивается различными типами связи между ними: цепной (1), параллельной (2), кольцевой (3), комбинированной (4). Примеры:

1). *Тебе может показаться, что в зимнем лесу совсем нет жизни. Но это не так; идешь, идешь - и вдруг с ветки сыплется серебряная радуга: то белочка щелкает кедровые орешки. А что это за снежный вихрь среди безветрия, на синем морозе? Это с гулом и шумом взлетел старый глухарь. А вот здесь волк протащил свой хвост по снегу, а под этим кедром резвился соболь.*

А вечером, когда разожжешь костер на хрустящем, как сахар, снегу и посмотришь на деревья, тебе покажется, что, они ожили, зашевелились ветки, от тепла людского вдруг зашептали... Деревья своими вершинами смотрят в небо, разговаривают с ним. И на небе появляется большеглазая луна... Луна сияет, стоят деревья на страже, как старые верные воины, в руках их пляшут белки на заре, скачут горностаи, сидят очкастые глухарки, и поют маленькие лесные птички. (Юван Шесталов).

2). **Июль**

Белое солнце на сизом небе... Земля пышет жаром. Дали плывут и переливаются.

Струятся синие полоски лесов. Колышутся рощи, холмы и курганы. Дрожат кусты и нагретые камни. Столбы извиваются нехотя и лениво. Пыльные лопухи разлеглись у пыльных дорог...

Плывут далекие станции и поселки: как сказочные корабли с разноцветными парусами.

Клонит ветер рожь и пшеницу – гонит седые волны. Гладит траву на затучневших лугах - будто мех драгоценного зверя. Раздувает бурые колоски и метелки - открывает зеленую подпушь. И бегут, завиваются по каленым дорогам вихри горячей пыли. Кузнечики по обочинам чиркают спички. Кобылки взлетают, как красные искры. Разо-

млевшие вороны разинули клювы. Ласточки на лету окунают в воду горячие грудки. Ветви обвисли, отяжелели. Жаркие вырубki пахнут вареньем. Солнечные зайчики лениво переваливаются с боку на бок. Лениво плывут облака, огромные и таинственные, как снежные горы. Зной, расслабленность, тишина. Макушка лета. Июль.

(Николай Сладков).

3).

Май

Грянул веселый майский гром - всему живому языки развязал. Хлынули потоки звуков и затопили лес. Загремел в лесу май!

Зазвучало все, что может звучать. Бормочут хмурые молчаливые совы. Трусливые зайцы покрикивают бесстрашно и громко. Полон лес криков, свистов, стуков и песен. Одни песенки прилетели в лес вместе с перелетными птицами из дальних стран. Другие родились здесь же в лесу. Встретились песенки после долгой разлуки и от радости звенят от зари до зари. А в нагретой парной чащобе, где сердито бубнит ручей, где золотые ивы загляделись в воду, где черемуха перекинула с берега на берег белые трепетные мосты, пропихивал первый комар. И белые бубенчики первых ландышей прозвучали чуть слышно... Даже перезимовавшие на земле скрюченные листья сухие ожили: то шмыгают и шуришат по земле, как мыши, то вспархивают, как табунки быстрых птиц. Звуки со всех сторон: с полей и лесов, с неба, с воды, из под земли.

Гремит по земле май! (Николай Сладков).

4).

Снежные слова

По-разному падает с неба снег. Вскинешь голову и кажется, что с облаков, как с ветвей новогодней елки, срываются клочья ваты. Их называют хлопьями – это снежинки, слипшиеся на лету. А бывает снег, которому лицо не подставишь: твердые белые шарики больно секут лоб. У них другое название: крупка. Чистый, только что запорошивший землю снег зовут порошей.

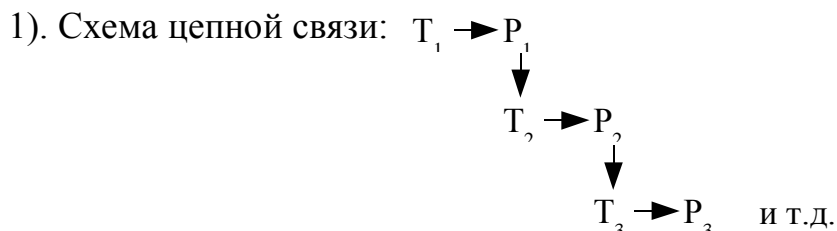
И на земле снег лежит по-разному. Если и лег, это не значит, что до весны успокоился. Подул ветер, и свет ожил.

Идешь по улице, а у ног белые вспышки: снег, выметаемый двор-

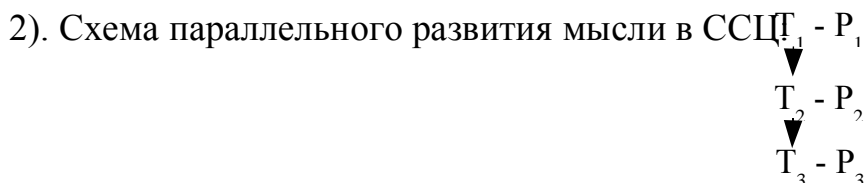
ником-ветром, струится, течет по земле. Это низовая метель – по-земка. Если же ветер кружит, вьет в воздухе снег – это вьюга. Ну а в степи, где ветру нет удержу, может разыгаться снежная буря – буран. Крикнешь – и голоса не услышишь, в трех шагах ничего не видеть...

Февраль – месяц бегущих и летучих снегов. В марте снег становится ленивым. Он уже не разлетается с руки, как лебединый пух, он стал неподвижным и твердым: ступишь на него – и не провалится нога. Это над ним колдовали солнце и мороз. Днем на солнышке таяло, ночью подмерзло, и снег подернулся ледяной коркой, зачерствел. Для такого черствого снега есть у нас свое жесткое слово: наст. (Н. Надеждина).

В пособии для учителя В.И. Капинос и др. связность выделена в качестве третьего признака текста и понимается как коммуникативная преемственность предложений, "движение" мысли при раскрытии темы, теморематическая структура текста. Схематически теморематические "цепочки" в ССЦ можно представить следующим образом:

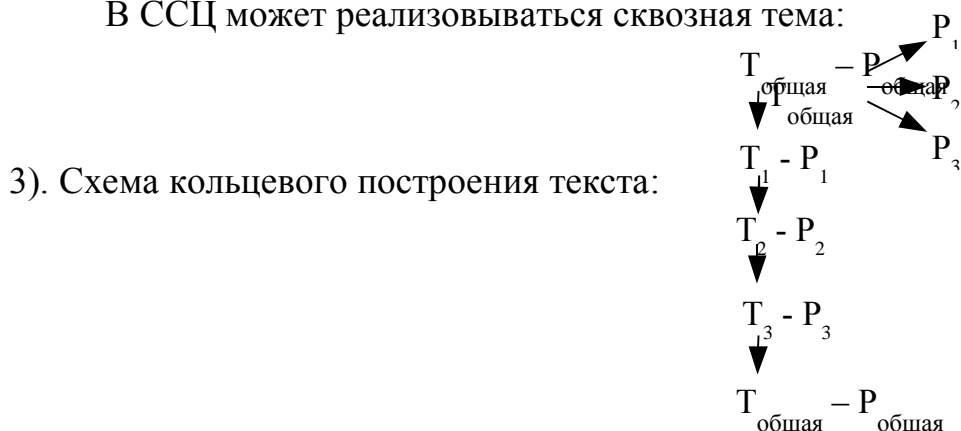


Рема предыдущего предложения становится темой последующего (см., например, второй абзац в первом тексте).



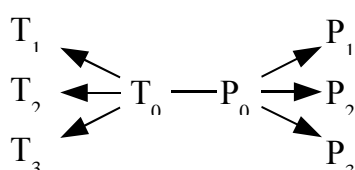
В каждом предложении новые тема и рема.

В ССЦ может реализовываться сквозная тема:



Общие тема и рема начинают и завершают ССЦ (текст), а раскрываются, конкретизируются во внутренней части текста.

4). Схема комбинированной связи в ССЦ:



Так в четвертом тексте ("Снежные слова") три ССЦ (второе состоит из двух абзацев), и каждое начинается с общей темы и общей ремы, которые конкретизированы в следующих предложениях.

Методисты обращают внимание на важность этого аспекта работы при обучении построению текста: учим соблюдению смысловой цельности текста (пониманию темы, подтемы), но не обращаем внимания на структуру текста, связь предложений в ССЦ при раскрытии подтемы, микротемы, тогда как именно в этом проявляется логика развития мысли.

Внутри ССЦ обнаруживаются связи линейного типа, "приноравливание" предложений друг к другу чаще всего обеспечивается лексико-грамматическими связями: в последующем предложении замена имени существительного местоимением 3-го лица (анафора), отсутствие подлежащего – неполнота или односоставность следующих предложений, используются морфологические средства: единство видо-временных форм глагола, союзы, союзные слова, имена числительные, наречия и др.:

Лес кончился, пошли холмы с одинаковыми соснами. Потом лыжники, растянувшись цепью, долго скользили по замершей реке. На закате вышли к деревушке. Она, как медведь, продышала в снегах сырое пятно и слабо курилась.

Ночевали в школе на сдвинутых партах.

(К. Паустовский. *Дым отечества*).

Средства связности между ССЦ и в целом текста более разнообразны. Особенное внимание обращают на себя лексические средства - подбор слов определенной семантики: однотематическая лексика, слова с общим лексическим значением и стилистической функцией, синонимы, антонимы, а также лексический повтор, перифраза и др. Отсюда в анализе средств раскрытия темы существует понятие тематической сетки, плотность тематической сетки - это количество смысловых связей, которое получает в тексте ключевое слово - центр текстового семантического поля. Примеры:

Сентябрь

Сыплет осенний нудный дождь. До листика вымокли кусты и деревья. Лес притих и насутился.

И вдруг осеннюю тишину нарушает яркое, прямо весеннее бормотание тетерева!

Певчий дрозд откликнулся - просвистел свою песню. Затенькала птичка-капелька – пеночка-теньковка.

И на опушке, и в глубине леса слышались птичьи голоса. Это прощальные песни птиц. Но и в прощальных песнях слышится радость. Странный в сентябре лес: в нем рядом весна и осень. Желтый лист и зеленая травинка. Поблекшие травы и зацветающие цветы. Сверкающий иней и бабочки. Теплое солнце и холодный ветер. Увядание и расцвет. Песни и тишина. И грустно и радостно! (Николай Сладков).

Комментируя этот текст, можно выделить тематические группы, например, лес: кусты, деревья, опушка, листики, лист, травинка, травы, цветы; обитатели леса: певчий дрозд, пеночка и т.д.; затем охарактеризовать средства описания изображаемого: синонимию, антонимию, прием антитезы.

Во втором тексте Н. Сладкова – "Февраль" - богатство однотематической лексики, синонимов, сравнений, метафор, значим лексический повтор ("белый"), повтор корней в словообразованиях, строения предложений.

Февраль

Свистит косая метель – белая метла дороги метет. Дымятся

сугробы и крыши. Рушатся с сосен белые водопады. Скользит по застругам яростная поземка. Февраль летит на всех парусах! Гонятся вихри за санями, машинами, кружат хороводы вокруг домов, заме-
тают пути-дороги.

Тонут в белых волнах заборы. За каждым столбом - снеговорот.
Над каждой елью - белые флаги.

Завевает, кружит, заносит. Свистит, скулит, воет. Лепит в
глаза, в спину толкает, дышать не дает.

Тучи-снегосыпы сыплют снег сверху. Сугробы-снеговей веют
снег снизу. Солнце запуталось в вихрях, как золотая рыба в белой сети.
Круговерть от земли и до неба! (Николай Сладков).

Примерные тексты для анализа:

Говорят о тишине: "Тише воды, ниже травы". Но что может
быть тише падающего снега! Вчера весь день падал снег, и как будто
это он с небес принес тишину.

Этот целомудренный снег в целомудренном мартовском свете
младенческой пухлотой своей создавал такую обнимающую все живое
и мертвое тишину. И всякий звук только усиливал ее: петух заорал, во-
рона звала, дятел барабанил, сойка пела всеми голосами, но тишина
от всего этого росла.

Какая тишина, какая благодать, как будто чувствуешь сам
благодетельный рост своего понимания жизни, прикосновение к такой
высоте, где не бывает ветров, не проходит тишина. (М. М. Пришвин).

У осени свое рабочее расписание, как у весны, только наоборот.
Она начинает с воздуха. Высоко над головой исподволь начинает жел-
теть, краснеть, буреть лист на деревьях. Как только листьям ста-
нет не хватать солнышка, они начинают вянуть и быстро теряют
свой зеленый цвет. В том месте, где черешок сидит на ветке, образу-
ется дряблый поясок. Даже в безветренный, совсем тихий день вдруг
оборвется с ветки тут – желтый березовый, там – красный осиновый
лист и, легко покачиваясь в воздухе, бесшумно скользнет по земле...

Исчезли стрижи. Ласточки и другие летовавшие у нас перелет-

ные собираются в стаи – и незаметно, по ночам, отбывают в дальний путь. Воздух пустеет. И холодеет вода: большие уж не тянет купаться... И вдруг – как память о красном лете – теплые, ясные, тихие дни. В спокойном воздухе летят, серебруются длинные паутинки... И радостно блестит в полях свежая молодая зелень... В лесу все готовится к долгой зиме, вся будущая жизнь надежно прячется, тепло укутывается – все заботы о ней прерваны до весны. (В. Бианки).

Важную роль играют синтаксические средства связности текста: порядок слов, вводные слова, неполнота предложения, эллипсис глагола-сказуемого, сложные предложения, бессоюзные, многосоюзные, синтаксический параллелизм, повтор синтаксических единиц, синтаксические синонимы. См. в текстах:

Приходит ночь, и постепенно оживает сила души,— ей нет пока имени. Как назвать ее? Воображением, фантазией, проникновением в мельчайшие поры человеческого сознания, вдохновением? Душевым восторгом или спокойствием? Радостью или печалью? Кто знает!

(К. Паустовский. Золотая роза).

Язык – он одинаков и он различен. Он одинаков у всех, иначе люди не смогли бы общаться, и он строго индивидуален. А в чем больше всего выражается язык? В поэзии. Именно поэзия и есть тот нормальный язык, который индивидуален для всех, и для всех различен...

Глубочайшее заблуждение думать, что сначала нужно обеспечить людей всем необходимым, материальными ценностями, а искусство – это так... – для тех, кто уже всего наелся досыта. Но человечество за всю свою длинную и печальную историю никогда еще не наедалось досыта. Не было еще такого случая. И тем не менее оно всегда создавало произведения искусства, и для этого выделялись самые талантливые, лучшие, гениальнейшие. И это необходимо, потому что именно здесь создается норма жизни. Это норма жизни. Иначе жизни не будет вообще. (Ю. Лотман).

Используются средства и других ярусов языковой системы: словообразовательные связи, морфологические средства, фонетические ассоциации – различного рода звукоповторы.

Наконец , лингвистика текста занимается и стилистикой текста, рассматривая прежде всего функционально-смысловые типы текстов: повествовательные, описательные, рассуждения. Особенности этих способов изложения, или типов речи (в разной терминологии) связаны прежде всего с функциональной нагрузкой: рассказать, рассуждать о предмете речи, описать его. Это, естественно, отразится в специфике смысловой цельности текста и, следовательно, в какой-то мере в его языковой организации. Поэтому эти типы речи называют функционально-смысловыми. Профессор С.Г. Ильенко предложила различать композиционно-смысловые типы речи: повествование может быть детальным (демонстрационный показ действительности), кратким (информационный тип) и обобщенным (подчеркивать типичное).

В пособии В.И. Капинос, а также дополняющем его специальном "Сборнике текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5-9 классы" (1991) раскрывается методика работы над типами речи, выявлением типовых фрагментов текста, их теморематической организации в тесной связи с содержательно-композиционным анализом текста.

Таким образом, именно лингвистика текста позволяет выделить важнейшие речеведческие понятия (наряду с понятием "стиль"). Задача учителя - научить производить учебные действия на основе понимания сущности этих понятий, то есть выявлять смысловую цельность текста (содержательно-композиционный анализ), функционально-смысловый тип его и теморематическую организацию, средства связности (структурно-типологический анализ, структурно-функциональный), а также стилистический анализ. Результатом подобной работы явятся сформированные коммуникативно-текстовые умения.

II. Текстовый аспект изучения синтаксиса в школе.

Выдвинутая в последнее десятилетие антропоцентрическая концепция преподавания русского языка в школе (в отличие от лингво- и логоцентрических) ставит в центр языковую личность, развитие ее мыслительных

и речевых способностей, способностей воспринимать и порождать речевые высказывания - тексты. Единицей обучения становится не отдельное слово, часть речи, а текст. Это позволяет изучать язык как живой и родной, то есть любимый и выступающий частью тебя самого.

Предложение - грамматическое построение, а текст - речемыслительное, следовательно, предложение одна из форм воплощения этого речемыслительного целого. Как вне грамматического оформления мы не можем выразить лексические значения (Дорогу перебежала кошка. И: Жил да был черный кот...), так и структура предложений, их последовательность не инертны в отношении организации текста: и не только в композиционном плане, стилистическом, но и содержательном (говорим же мы о подтексте, не только тексте и контексте).

Главным аспектом для анализа предложения в тексте выступает не грамматическое значение и даже не функциональная характеристика (употребительность, по-школьному), а его текстовая роль во всей ее сложности и многообразии.

В сущности, тот или иной тип предложения "исследуется" на уроках в четырех аспектах:

- наблюдается его грамматическое строение (грамматическая основа, существенные для смысловой полноты распространители – "второстепенные члены");
- раскрывается типовое синтаксическое значение;
- рассматриваются функционально-стилистические особенности, употребительность в типах речи, синонимические связи с другими типами предложений, их смысловые оттенки,
- осознается его текстообразующая роль: в создании цельности текста, связности внутри ССЦ и между ССЦ, членимости текста, его модальности.

Так, например, изучая первую группу односоставных глагольных предложений - определенно-личные, на начальной ступени наблюдения (для этого может служить небольшой текст, возможно использование материала упражнений учебника, в которых даны отдельные предложения) устанавливаются особенности их грамматического строения (главный член

– глагол в форме 1-го или 2-го лица ед. или множ. числа) и типовое синтаксическое значение (выражают действие определенных лиц речи: автора, его собеседника (собеседников), группы лиц с участием автора). На следующей ступени важно не просто нахождение этой структуры в том или ином тексте, подчеркивание его грамматической основы и "подстановка" личных местоимений (такой прием нередко приводит к затушевыванию функционально-коммуникативных особенностей предложения), а раскрытие смысловых оттенков, выражаемых определенно-личными предложениями:

(Треплев.) Прошу внимания! Я начинаю. (А.П. Чехов. Чайка).

В первом – односоставном – предложении действие объективизируется, говорящий представляет свое действие как обязательное в данной ситуации. Второе – двусоставное – предложение содержит оттенок большей значимости говорящего (Треплев – автор пьесы, которую ставят). Интересные наблюдения в этом плане у Л.Г. Барласа (Русский язык. Стилистика: Пособие для учителя. М., 1978).

Естественен вывод о синонимии, соотносительности по значению определенно-личных предложений с другими типами, и прежде всего с двусоставными предложениями. Подобное внимание к смысловому оттенку, вносимому синтаксической единицей, показывает, насколько значим выбор синтаксической единицы. Именно таким образом достигается "стилистический эффект" (С.Г. Ильенко), "смысловый акцент" в определенном фрагменте текста объясняет выбор синтаксической единицы из круга синонимических средств.

Далее, зная особенности употребления определенно-личных структур, учитель предлагает для анализа текст разговорного стиля, диалог – с тем, чтобы выяснить, насколько частотны в нем эти структуры и почему в речи излишни личные местоимения (сама форма – диалогическая речь предполагает в качестве действующих лиц лиц речи: автора и адресата, собеседников). Материал типового школьного учебника предполагает подобный анализ.

Вслед за этим ставится вопрос об употреблении этих конструкций в монологической речи, рассматриваются тексты разных типов. Устанавливается роль определенно-личных предложений в повествовании (художествен-

ственного, публицистического стиля): ведут повествование от первого лица, позволяют обращаться к собеседнику, читателю, вводить в рассказ собственные действия, мысли и т.д., в тексте – рассуждения (художественного, научного стиля): помогают излагать ход рассуждения, вовлекать читателя в рассуждение и т.д.

Уместно поставить вопрос о смысловых оттенках внутри определенно-личных предложений с разными формами глагола-сказуемого (внутри-модельных синонимах – типа Таблицу составьте так... и Таблицу составим так:). Такой анализ уже "работает" на раскрытие смысла и роли предложения в тексте.

На заключительной ступени "исследования" выясняется роль предложения в создании смысловой цельности текста (или же членимости его), связности, выражении авторского отношения. Так, при рассмотрении художественного повествовательного текста можно показать, как определенно-личные структуры "работают" на смысловую цельность текста: выступают средством связности в ССЦ, т.е. реализуют внутренние связи в раскрытии микротемы, выражают рематические доминанты. Эти текстообразующие функции обусловлены однородностью их синтаксического значения - определенного действующего лица:

Едем на Ик в ледяной, с тучами, припавшими к раскисшим полям, октябрьский день, а я вижу Ик в полуденном зное, с серебристо млеющим по берегам тальником ... Вернее, едем на берег бывшего Ика - русла его уже не увидать, луговых пространств уже нет, - накапливаются на них, застаиваются воды будущего Камского водохранилища ... Представляю, какую свинцовой зябкостью отдает от воды, какую печалью светятся поникшие, полузатопленные тальники. (В. Шугаев. Очертания родных холмов).

Спускаемся с Икской горы, приводившей раньше на весело скрипевший деревянный мост, а теперь тормозим у насосной станции в виду затонувшего парохода...

Потом плывем на лодке - утки поднимаются из-за каждого куста, но мы не стреляем: в лодке тесно, она утла и ненадежна... Холодно, зябнут руки и уши, мы ежимся, опускаемся в воротники, и по-

степенно застываем от ломотного студеного ветра.

Пытаемся улыбнуться, но губы свело...

Пристаем к желтой гряде временного острова и расходимся, сразу согревшись в предвкушении вольного поиска и разящего взлета стволлов.

Бреду вдоль стены луговой осоки, по щиколотку в воде, ружье закинул на спину - что-то не взлетают мои утки.

(В. Шугаев. Очертания родных холмов).

В анализируемых текстах будет очевидна роль определенно-личных предложений для выражения авторского отношения к изображаемому и как композиционного средства связности.

Дальнейшее изучение в текстовом аспекте типов односоставных предложений углубляет и расширяет представление учащихся об их функционально-стилистической и текстообразующей роли, действительно раскрывает тезис об их семантическом богатстве. (См., напр., о роли односоставных предложений в качестве ключевых, раскрывающих основную мысль и обуславливающих тип сочинения, в статье Т.В. Романовой "Анализ текста как средство развития речи учащихся" - "Русский язык в школе", 1989, №1).

Таким образом, каждый изучаемый тип предложения предстает перед учащимися не грамматически мертвым материалом, а живым речевым средством, учащимся раскрывается сущность сложившегося типа: богатство его семантики, коммуникативно-функциональная, стилистическая роль. Это позволяет во многом преодолеть существующее в практике противоречие: учим элементарной грамматической системе, а требуем владения речевой культурой в полном объеме.

Текстовый подход к изучению синтаксиса позволяет реализовать принцип коммуникативно-развивающей методики: от ведущих умений и навыков речевой деятельности к отбору теоретического материала с тем, чтобы обеспечить осознанную работу учащихся над формируемыми умениями и навыками (А.Ю. Купалова).

Организация такого методического подхода на примере изучения раздела "Односоставные предложения" выглядит следующим образом:

1. Выделить те конкретные навыки и умения, совершенствованию, углублению которых послужит знание сущности односоставных предложений:

- проводить связь предложений в ССЦ, при раскрытии микротемы, подтемы (выступают синтаксическим средством связи);

- воплощать смысловую цельность текста (они смысловые сигналы цельности);

- выстраивать композицию текста (могут выступать в роли зачина – назывные предложения, в роли концовки – предложения с обобщенным значением, выступать сигналами членимости текста на подтемы, абзацы – например, неопределенно-личные, безличные предложения, подчеркивать последовательность событий, рассуждения – например, определенно-личные предложения и т.д.);

- выбирать уместную для речевой ситуации (текста) конструкцию из ряда соотносительных, синонимических, то есть использовать их как возможное стилистическое средство;

- выражать свое отношение к изображаемому.

2. Отобрать необходимый для "отработки" названных умений теоретический материал: типы (разновидности) односоставных предложений по строению грамматической основы, семантическая сущность каждого из них, синонимические отношения, употребительность в разных стилях и типах речи, роль в организации текста.

3. Осознанно работать, то есть с использованием теоретического материала, объяснением, над формированием выделенных умений в процессе выполнения системы заданий и упражнений: анализа текста, сравнения текстов, переделки текста (стилистический эксперимент), создания текста на заданную тему, по началу и т.д., написание сочинений.

Для текста, его композиционно-смысловых частей (и речевых сегментов) значимы и выбор самой синтаксической единицы и позиция ее в тексте, в ССЦ. Отсюда важно постоянное наблюдение над "приспособлением" конструкций в тексте (Н.И. Жинкин), практическая работа, упражнения по их "приспособлению" друг к другу, синтезированию в тексте для достижения той или иной цели: раскрытия темы, внесения определенных

смысловых оттенков, большей выразительности, в организации текста – коммуникативной преемственности его единиц (теморематическое "движение" текста), в создании целостности и определенной членимости текста, выражении авторского отношения.

Обязательно изучение роли предложений различного типа в организации текста: простых и сложных, двусоставных и односоставных, вопросительных и восклицательных. Синтаксисты выделяют относительно целостные части текста и в содержательном и в концептуально-функциональном отношении (и даже стилистическом), возникающие на базе определенных типов предложений. Так, собственно вопросительное предложение в монологической речи вызывает "ответное" предложение, возникнет вопросно-ответное единство (С.Г. Ильенко):

Все, что я видел за окном, и весь тот хаос радости, что бился в груди, соединились непонятным для меня образом в решении - писать, писать и писать!

Но о чем писать? В тот миг для меня было безразлично, вокруг чего соберутся, к какой теме будут притянуты, как магнитом, мои мысли о прелести земли, мое страстное желание оградить ее от истощения, чахлости и смерти. (К. Паустовский. Золотая роза. Ливенские грозы).

Конструкция с обращением послужит не только объединению части текста в содержательном плане, но и может придать соответствующую эмоциональную окраску этой содержательной части текста:

По ребячьему крику соскучилась

Зелеными холмиками, горками и горушками качусь как сказочный колобок и однажды вкатываюсь в деревню, широкая улица которой поросла курчавой травкой-муравкой, и по той травке по муравке ни единой телеги, ни единой машины не проехало.

У первого дома под старыми окошками, щедро, по-ярославски украшенными кружевными наличниками, – старая старуха. Сидит на завалинке, опершись острым подбородком на батожок, и вся в слезах.

-Что, бабушка, случилось? Из-за чего плачешь?

-А из-за тоски, батюшко. По ребячьему крику соскучилась. Раньше у нас об эту пору звоном звенит деревня от ребячьего крика, а

ныне ни одного ребятенка малого во всей деревне не осталось.

(Ф. Абрамов. Из книги "Трава-мурава").

Предложения с прямой речью, диалогические построения также "стимулируют" развитие текста, служат средством его построения

Отдельные разновидности предложений должны обратить на себя внимание учителя (и, следовательно, учеников) тем, что нередко встречаются в роли зачина ССЦ: назывные, именительный темы и представления, инфинитивные (безличное с неопределенной формой глагола), вопросительные, двусоставные предложения со значением тождества со связкой "есть".

Поздняя ночь. Море шумит за окном. Дует норд-вест. В старинной лоуи, раскрытой на столе, красным карандашом подчеркнута строчка.

(К. Паустовский. Черное море).

Культура во всем мире, и особенно у нас на Западе, в большой опасности. Она становится оружием в руках людей, занимающихся политикой, которые поняли, какой это могущественный инструмент воздействия на человека, на его образ мыслей. Из культуры пытаются вынуть ее душу - духовность, превратить в развлечение, выхолостить.

- Что этому могут противопоставить деятели искусства?

- Всегда были и есть люди, которым есть что сказать миру. Вывод? Надо работать, объединяться всем художникам, ибо наша работа – работа на будущее человечества. (Из газеты).

Какие виды кругом!.. С одной стороны Волга с крутыми берегами и Заволжьем; с другой – широкие поля, обработанные и пустые, овраги, и все это замыкалось далью синевших гор. С третьей стороны видны села, деревни и часть города. Воздух свежий, прохладный, от которого, как от летнего купанья, пробегает по телу дрожь бодрости. Дом весь был окружен этими видами, этим воздухом, да полями, да садом... Чем далее от домов, тем сад был запущеннее. Подле огромного развесистого вяза, с огнившей скамьей, толпились вишни и ябло-

ни; там рябина; там шла кучка лип, хотела было образовать аллею, да вдруг ушла в лес и братски перепуталась с ельником, березняком. И вдруг все кончалось обрывом, поросшим кустами, идущими почти на полверсты берегом до Волги... Волга задумчиво текла в берегах, заросшая островами, кустами, покрытая мелями. Вдали желтели песчаные бока гор, а на них синел лес; кое-где белел парус, да чайки, плавно махая крыльями, опускаясь на воду, едва касались ее и кругами поднимались опять вверх, а над садами высоко и медленно плавал коршун.

(И.А. Гончаров. Обрыв).

Природа и есть тот источник красоты, которого достаёт на всех, из которого всякий черпает по мере разумения. (К. Тимирязев).

Смысловая роль предложения нередко обусловлена позицией начала - не начала в ССЦ. Так, например, двусоставное и безличное бытийные предложения призваны в позиции начала обозначать временной фон повествования:

Была грустная августовская ночь, – грустная потому, что уже пахло осенью; покрытая багровым облаком, восходила луна и еле-еле освещала дорогу и по сторонам ее темные озимые поля. Часто падали звезды. Женя шла со мной рядом по дороге и старалась не глядеть на небо, чтобы не видеть падающих звезд, которые почему-то пугали ее...

(А.П. Чехов. Дом с мезонином).

В комнате быстро темнело. Швейцер взглянул на часы. Было всего три часа. Очевидно, ветер за окнами нагнал тучи... (К. Паустовский).

Светало, когда мы подъехали к станции! Лес расступился, и мы увидели... (К. Паустовский).

Текстовый анализ позволяет обратить внимание на предложение как средство связи в тексте. Так, неполные предложения подчеркивают последовательность происходящего, описываемого. Повторение синтаксического оформления - синтаксический параллелизм - позволяет создавать законченный в смысловом и структурном отношении текст.

Март

Голубой месяц март. Голубое небо, снега голубые. На снегах

тени - как синие молнии. Голубая даль, голубые льды. Голубые на снегу следы. Голубые перелески, голубые каналы. Первые голубые лужи и последние голубые сосульки. А на горизонте – синяя полоска далекого леса. Весь мир голубой!

В марте горят снега: все усыпано солнечной сверкающей пылью. Снежное сияние обжигает лицо. На мартовском солнце даже деревья загорают. Тонкие ветви берез становятся бронзовыми, а заросли ольхи - лиловыми.

Днем на солнце капель. Ночью – звонкий мороз. А на рассвете – морозный пар. Белые березы в седой дымке. Как будто это пар от теплого их дыхания, как будто березы дышат.

Март голубой на дворе – пора яркого солнца и полосатых снегов; зиме – конец, а весне – начало. (Николай Сладков).

Как рождается замысел?

Почти не бывает двух замыслов, которые бы возникали и развивались одновременно. Очевидно, ответ на вопрос, "как рождается замысел", надо искать не вообще, а в связи с каждым отдельным рассказом, романом или повестью.

Замысел – это молния. Много дней накапливается над землей электричество.

Замысел, так же как молния, возникает в сознании человека, насыщенном мыслями, чувствами и заметками памяти.

Если молния – замысел, то ливень – это воплощение замысла. Это стройные потоки образов и слов. Это книга.

(К. Паустовский. Золотая роза. Молния).

При изучении сложноподчиненных предложений внимания заслуживает текстовая реализация многозначных структур. Так, например, сложноподчиненное предложение, построенное по модели "там..., где...", может выражать значение не только обстоятельства места, но и условно-временное:

Подлинное ощущение моря существует там, где морские запахи окрепли на длительной и чистой жаре.

(К. Паустовский. Время больших ожиданий).

Вермель считал, что оно (искусство – Э.О.) заключается в постоянном недовольстве своей работой, в спорах из-за каждой линии и каждого мазка. Пахомов же думал, что искусство начинается там, где кончается напряжение. (К. Паустовский. Дым отечества).

Там, где царят любовь и доверие, не вырастает бурьян (о воспитании).

Сложноподчиненное предложение, построенное по модели "такая... , что ...", в текстовом окружении получает не только определительное значение, но и значение следствия:

Жара установилась такая, что мы не вылезали из воды.

Именно в тексте нередко выступает различная смысловая нагрузка союзов, используемых в структуре сложноподчиненного предложения. Так, С.Г. Ильенко обращает внимание на выбор собственно-условных предложений с союзом "если" и условно-временных с союзом "когда" в повести Г. Бакланова "Пядь земли". Динамичности повествования соответствуют предложения с союзом "когда":

Пехоте веселей, когда артиллерия не спит.

Когда смерть рядом, когда разрывы подгоняют - и не то увидишь.

В таких предложениях обозначен временной фон, выражено обобщение.

Предложения же с союзом "если" используются в "авторских отступлениях, как бы перебивающих основной текст":

В школе за один урок мы успевали пройти несколько фараонов, сорок пять минут урока были длиннее двух веков. Персия, Александр Македонский, ... столетние войны... Государства возникали, рушились, и нам казалось, что время до нас бежало с удивительной быстротой и вот теперь только пошло своим нормальным ходом. Впереди у каждого из нас целая человеческая жизнь, из которой мы прожили по четырнадцать, пятнадцать лет. Как это много, если помнишь каждый прожитый день, если сорок пять минут урока за партой кажутся бесконечными, если давно мечтаешь стать взрослым, а время тя-

нется так медленно.

В тексте нередко между абзацами устанавливаются отношения, тождественные отношениям между предикативными единицами сложного предложения: противительные, сопоставительные, определительные, причинно-следственные, уступительные и др. При этом тип семантических отношений между абзацами "задают" бессоюзные сложные предложения, включаемые в абзац (Н.И. Белунова):

«Язык – великая, неограниченная стихия, закономерная, как сама жизнь, истоками уходящая к каким-то первым гортанным звукам прелюдий. Язык – совокупность речи. Язык – тысячи обозначений. Язык – народ, язык – стиль: будничной, торжественный, официальный, книжный, школьный, солдатский, каторжный, дипломатический и т. д. Язык – всепокрывающее понятие: язык природы, язык стихии, язык пушек, язык музыки. Язык – ряд условных технических обозначений.

Для меня язык - великая функция множества живых существ рода человеческого, сложная, взаимосплетенная система, вечно меняющаяся, сочетающаяся с реальным миром действий, отточенных формул и тут же рядом с подсознательным миром, граничащая с первичными возгласами, ревами, где-то роднящимися со звериным языком, междометиями, наполненными разными смыслами.

Язык – система, стоящая на грани мышления, а временами переходящая за эту грань; язык— мобильное великое средство, соединяющее, ассоциирующее миллионы обозначений, представлений, смыслов.

Язык – борьба и симбиоз классов, рас, наций, племен, корпораций, цехов, сект, индивидуумов - нормальных, здоровых, ненормальных (в их бесконечных видах и вариациях); симбиоз, превосходящий все представления элементарной грамматики и академических литературных норм. Стихия, вечно меняющаяся, покрывающая и захлестывающая средние языковые нормы. Тут, в этих нормах, тысячи две, три, а у наиболее квалифицированных представителей литературы от пятнадцати до двадцати— двадцати пяти тысяч отобранных слов. Язык – бесконечное богатство ритмов, смыслов, красок, интонаций, фактур, вплоть до различия индивидуальных голосов каждого из людей. Язык –

великолепный творческий организм, непрерывно видоизменяющийся в непрерывно обогащающихся и непрерывно отмирающих формах. Язык как мышление, существующее рядом с мышлением внеязыковым, музыкальным, подсознательным» (В. Вишневский. Наш язык).

Недаром пращур плел волшебную сеть русского языка, недаром его поколения слагали песни и плясали под солнцем на весенних буграх, недаром московские люди сиживали по вечерам при восковой свече над книгами, а иные, как неистовый протопоп Аввакум, – в яме, в Пустозерске, и размышляли о правде человеческой и записывали уставом и полууставом мысли свои. Недаром буйная казачья вольница разметывала преизбыток своих сил в набегах и битвах, недаром старушки-задворенки и бродящие меж дворов старички за ночлег и ломоть хлеба рассказывали волшебные сказки, - все, все, вся широкая, творческая, страстная взыскующая душа народа русского нашла отражение в нашем искусстве 19 века. Оно стало мировым и во многом повело за собой искусство Европы и Америки». (А. Толстой. Родина).

Все отмеченное делает очевидными два главнейших вывода: во-первых, насколько многоаспектен текстовый анализ предложения, во-вторых, насколько важно изучать синтаксические единицы в их текстовом окружении и текстовой роли.

III. Типичные недочеты в построении текста и приемы их устранения

Существующие классификации речевых ошибок (В.И. Капинос, С.Н. Цейтлин и др.) в основном связаны с правильностью речи, указывают на нарушение норм языка в речи. И это понятно. Так, лексические и синтаксические ошибки, выделяемые методистами, касаются нарушений в образовании и изменении слов, их употреблении, построении и употреблении словосочетаний и предложений. Но вместе с тем, лексико-грамматические

средства служат в тексте для обеспечения его цельности, взаимосвязанности его частей и т.д. Поэтому при анализе текста, при обучении построению текста возможно говорить об ошибках логического, композиционного характера и о собственно текстовых недочетах – нарушении свойств (качеств) текста: его лексико-грамматической и стилистической целостности, функционально-смыслового типа текста, модально-воздействующего плана.

Возможно выделять следующие типичные недочеты в текстах учащихся:

I. Логические ошибки: подмена темы, необоснованное отклонение от темы; неопределенность в трактовке темы, цели текста, его главной мысли; противоречивость в раскрытии темы; необоснованность предлагаемого раскрытия темы, отбора материала; отсутствие доказательств, их системного подбора (эклетика); отсутствие или нарушение последовательности текста – высказывания (мозаичность текста). См. у В.И.Капинос в критерии оценки за содержание и речевое оформление сочинения, изложения (стр. 172) первым выделено требование: «Соответствие высказывания теме, наличие в нем определенной коммуникативной установки, замысла, основной мысли». Сюда можно отнести и соблюдение выделяемого ею четвертого требования: «Достоверность излагаемого, соответствие его жизненной правде».

II. Композиционные недочеты: несоответствие текста плану, нарушение следования частей, несоразмерность частей текста, отсутствие взаимосвязи структурно-смысловых частей, неудачные начало или концовка, отсутствие завершенности (например, вывода в тексте-рассуждении), нарушение использования абзаца (в том числе сплошное, безабзацное письмо) В критериях оценки у В.И.Капинос все это выдвигается как третье требование: «Композиционная стройность, логичность и последовательность высказывания»..

III. Текстовые ошибки: в использовании лексико-грамматических средств, обеспечивающих внутренние (в ССЦ) и внешние (между ССЦ, абзацами) смысловые связи, средств, реализующих последовательное развитие темы; нарушение рематической доминанты, единого временного пла-

на; нарушение функционально-смыслового единства описания, рассуждения; нарушение модально-воздействующих качеств текста (например, непонимание главной мысли, искажение идеи автора, замысла); нарушение стилистической целостности текста, которая определяется темой, идеей, характером заголовка. В.И.Капинос включает это в третье требование к оценке: «Соответствие стиля и типологической структуре текста теме и основной мысли высказывания».

Только систематическая работа над текстовыми ошибками ведет к формированию коммуникативных умений, выделенных Т.А. Ладыженской: вдумываться в тему и раскрывать ее, подчиняя определенной мысли (идее), собирать материал и выстраивать сочинение в определенной композиционной форме, правильно, логично и точно выражать мысли, улучшать написанное. Формированию коммуникативных умений служат приемы наблюдения, выделения, сравнения и эксперимента. На основе этих приемов выстраивается система заданий-вопросов и упражнений от предтекстовых (лексико-грамматических, стилистических) к текстовым: сначала аналитического характера, затем аналоговым (анализ по аналогии и сочинение по аналогии), далее к комплексному анализу текста, его изложению и, наконец, самостоятельной творческой работе (сочинению).

1. Анализ логической (содержательной) стороны текста, его композиции и целостности с постановкой конкретных задач:

- определить, отвечает ли (полностью ли отвечает) текст теме, цели, идее; насколько обоснованно, полно раскрыта тема;
- выделить смысловые части текста (подтемы), озаглавить их, составить простой план; выделяя микротемы, развить простой план в сложный;
- обозначить переходы от одной мысли к другой, расчленить текст на абзацы;
- определить, соответствует ли предложенный план данному тексту, что нарушено при составлении плана;
- исправить последовательность частей текста, несоразмерность частей, связь между частями;
- выделить речевую доминанту по ключевым словам;
- проследить (установить) логику движения текста (развития темы),

последовательность смысловых блоков;

- выделить лексико-грамматические средства связи в ССЦ, между ССЦ (абзацами);
- определить тип речи, служащий для раскрытия каждой выделенной в плане части текста;
- перестроить начало текста (найти синтаксическую конструкцию, соответствующую последующему содержанию);
- завершить текст и т.д.

II. Прием редактирования текста с конкретными заданиями:

- устранить неоправданный повтор слова: найти синонимическую замену (подобрать языковой или контекстуальный синоним, объяснить свой выбор), заменить местоимением (использовать прием анафоры), образным описательным оборотом (перифразой) и т.д.;
- усложнить синтаксический строй текста (использовать предложения, осложненные однородными членами, причастными и деепричастными оборотами, использовать сложные предложения и т.д.);
- устранить нарушения грамматической связности предложений, грамматической целостности текста (видо-временной соотнесенности и др.);
- выделить тему и ремю (по замыслу автора) в том или ином ССЦ (абзаце) текста, удачно ли теморематическое строение абзаца;
- найти нужный порядок слов для данного типа текста;
- выбрать подходящие способы создания связности текста и др.

При редактировании текстов важно использование словарей (толковых, синонимов, антонимов, паронимов, омонимов), справочников трудностей русского языка – без этого невозможны освоение лексического богатства языка, работа над точностью и выразительностью текста.

Одноплановое редактирование – когда совершенствование текста идет в одном направлении – постепенно сменяется многоплановым, когда текст совершенствуется в нескольких направлениях. Обязательно следует использовать для редактирования работы учащихся: изложения и сочинения различного жанра, типа. Хотя редактирование собственного сочинения дается особенно трудно (поэтому к нему лучше приступать спустя некото-

рое время после написания), но именно оно ведет к усвоению закономерностей в построении текста и развития мысли.

III. Языковой эксперимент: замена одних конструкций другими для формирования умения выбирать из соотносительных по значению предложений наиболее точные и уместные в данном тексте; замена средств связи в создании целостности текста, его функционально-стилевого единства.

IV. Прием сравнения: сравнение текстов разного типа, стиля ведется с целью раскрытия их особенностей, специфики в содержательном, композиционном и языковом отношении; сравнение двух вариантов текста (его частей, отдельных предложений) ведется с целью выявления наиболее точного, выразительного или целесообразного для раскрытия темы, цели, задач текста или речевого общения.

На основе сопоставления строится стилистический эксперимент: заменить слово, синтаксическую конструкцию, средства связи в тексте, порядок слов и т.д. с целью достижения "стилистического эффекта".

V. Стилистический анализ текста: неполный (частичный), а затем и полный. Цель частичного анализа - выяснить стилистическую роль изучаемого явления, для этого обычно берется небольшой отрывок, в котором изучаемое явление выполняет свою коммуникативную и эстетическую функцию. Стилистический анализ может реализоваться в упражнениях, требующих сопоставления контекстов, языковых средств, возможных в разных контекстах.

Названные приемы работы с текстом дополняют друг друга, постоянно переплетаются. Систематические наблюдения за изобразительно-выразительными средствами в тексте, анализ их целесообразности, выявление синтаксических синонимов, оттенков в их семантике, условий употребления, наблюдение за взаимосвязями разных типов конструкций в тексте развивает более полное восприятие чужой речи. В итоге становится возможным функционально-стилистическое редактирование текста, которое требует и воспитывает у учащихся не только аналитических, но синтетических умений.

Итак, текст – не только полноправный объект современного языко-

знания, но и одно из центральных понятий функционально-коммуникативной методики преподавания русского языка. Текст – образование речи, элемент системы коммуникации, где единицы языка становятся средством его создания, воплощением содержания, задаваемого интеллектом человека, и изучение текста как целостного образования, обучение закономерностям его построения, знание особенностей функционирования должны быть частью учебной программы общеобразовательной школы.

Основная литература по лингвистике текста

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981
2. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. М., 1990.
3. Лосева Л.М. Как строится текст. М., 1980.
4. Москальская О.И. Грамматика текста. М., 1980.
5. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974.
6. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
7. Одинцов В.В. Стилистика текста. М., 1980.
8. Предложение в текстовом аспекте: Сборник статей / Отв. ред. проф. С.Г. Ильенко. Вологда, 1985.
9. Синтаксис текста: Сборник статей. М., 1979.
10. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). Изд. 2-е. М., 1991.
11. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста. Л., 1989.
12. Тураева З.Я. Лингвистика текста. М., 1986.

Литература для учителя

1. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5-7 классы : Книга для учителя. М., 1991; Изд. 2-е. М., 1994; и следующие.

2. Купалова А.Ю., Никанорова В.В. Практическая методика русского языка. 8 класс: Книга для учителя. М., 1992.
3. Львова С.И. Язык в речевом общении. М., 1991.
4. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя/ Под ред. проф. Т.А. Ладыженской. М., 1991.
5. Новиков Л.А. Искусство слова. М., 1991.
6. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. М., 1991.
7. Плёнкин Н.А. Уроки развития речи. М., 1994.
8. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5-9 классы / Капинос В.И. и др. М., 1991.
9. Семенюк А.И. Уроки углубленного изучения русского языка. 9 класс. М., 1994.
10. Скворцов Л.И. Экология слова или Поговорим о культуре русской речи. М., 1996
11. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982. А также ее статьи в журнале «Русский язык в школе»: 1984; №2; 1991, № 2, 4; 1992, № 1 и т.д.

Статьи в журнале «Русский язык в школе» за 1973-1983гг.

о категориях текста:

Лосева Л.М. (1973, №1; 1975, №1; 1977, №1); Величко Л.И. (1975, №1); Барлас Л.Г. (1976, №2); Рогожникова Р.П. (1978, №1); Серкова Н.И. (1978, №3); Одинцов В.В. (1980, №5); Новиков Л.А. (1980, № 4); Москальская О.И. (1980, №6); Габдулханов В.Ф. (1983, №3); Ши Тецянь (1991, №5) и другие.

За 1985–1995 гг. – по методике изучения синтаксических

единиц в тексте:

Романова Т.В. (1989, №1); Бунеева Е.И. (1990, №1); Пузанова Н.А. (1990, №2); Попова Н.В. (1990, №2); Ембулаева Т.Е. (1990, №3; 1999, №4); Ипполитова Н.А. (1991, №6; 1996, №2); Сабынина О.И. (1991, №3); Купалова А.Ю. (1988, №4; 1991, №3; 1994, №2, 6); Ачкасов В.А. (1992, №1); Иванова Г.А. (1994, №5); Донская Т.К. (1994, №3); Гаврилова Г.Ф., Редкозубая Т.М. (1995, №5); Пахнова Т.М. (1995, № 1,6; 1996, №3-6; 1999, №2,6); Соколова Г.П. (1996, №4; 1999, 1); Никитина Е.И. (1999,

№3); Ивченко П.Ф. (1999, №2) и др.

Как работать над сочинением

1. Богданова О.Ю., Овчиникова Л.В., Романичева Е.С. Экзамен по литературе: от выпускного к вступительному. М., 1997.
2. Грекова Е. Алгоритм сочинения. Пособие для абитуриентов и школьников. М., 1995.
3. Калганова Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах. М., 1997.
4. Каменская Л.Я. Школьное сочинение по литературе. М., 1994.
5. Кохтев Н.Н. Сочинение - работа над содержанием и языком. М., 1994.
6. Крундышев А.А. Как работать над сочинением. СПб., 1992.

Литература для учащихся

1. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Занимательная стилистика. М., 1988.
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Секреты пунктуации. М., 1987.
3. Кодухов В.И. Рассказы о синонимах. М., 1984.
4. Паустовский К.Г. Золотая роза. М., 1983.
5. Постникова И.И. и др. Это непростое простое предложение. М., 1985.
6. Розенталь Д.Э. А как лучше сказать? М., 1983.
7. Сахарный Л.В. К тайнам мысли и слова. М., 1983.
8. Солганик Г.Я. От слова к тексту. М., 1993.

А также:

1. Абрамов В.П. Созвездие слов. М., 1989.
2. Ануфриева О.А., Хромова Л.Н. Учитесь быстро читать. М., 1991.
3. Барашков В.Ф. А как у вас говорят? М., 1986.
4. Гецов Г.Г. Как читать книги, журналы, газеты. М., 1989.
5. Гольдин В.Е. Речь и этикет. М., 1983.
6. Сергев В.Н. Словари – наши друзья и помощники. М., 1984.

Приложение

Примерный план анализа текста

1. Прочитайте текст. Кто автор текста? Название текста? Сколько в нем частей (смысловых отрезков) и сколько абзацев? Каково их соответствие

друг другу?

2. О чем этот текст? Кратко пересказать содержание, отметив общее влияние содержания на язык текста.
3. В чем основная мысль текста (его идейный смысл)? Какие суждения и факты приводит автор для раскрытия основной мысли? (Сколько их?). Ключевые слова текста (отражающие тему текста, отношение автора к рассказываемому).
4. Какие виды и средства связи (лексические, логические, грамматические) частей текста (начала, основной части, конца) использует автор? Взаимосвязь и взаимообусловленность всех смысловых частей.
5. Какие особенности текста можно отметить: его стилевая принадлежность: стихотворение - проза, жанр, тип речи (характер изложения), наличие речи автора и персонажей, композиционные особенности (введение, вывод, отступление).
6. Каковы особенности лексики, синтаксиса, словообразования и морфологии? Каковы фонетические особенности текста, стихотворной организации?
7. Вывод (прагматическая установка текста): для чего создавался текст, как автор хотел повлиять на читателя, какое воздействие оказал текст на вас.

К полному или частичному анализу текста могут быть даны задания: пересказать текст, составить план, написать изложение, продолжить текст, составить текст по разобранному образцу и другие.

Оглавление

I. Научные основы развития речи. Лингвистика текста.....	3
II. Текстовый аспект изучения синтаксиса в школе.....	16
III. Типичные недочеты в построении текста и приемы их устранения.....	28
Основная литература по лингвистике текста.....	33
Литература для учителя.....	33
Как работать над сочинением.....	35
Литература для учащихся.....	35
Примерный план анализа текста	35

Элина Николаевна Осипова

**Лингвистика текста и текстовый аспект
изучения синтаксиса в школе**

Учебно-методические рекомендации

Издание третье, дополненное

Издано в авторской редакции

Подписано в печать

Формат 60 X 84 1/16. Усл. печ.л. 2,5

Бумага писчая. Тираж 100 экз. Заказ №

Издательский центр ПГУ имени М.В.Ломоносова
163002, Архангельск, пр. Ломоносова, 6