

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Лингвистические и психолингвистические аспекты изучения текста.....	7
1.1. Объем понятия «текст» в лингвистической литературе.....	7
1.2. Лингвистические категории текста.....	12
1.3. Основные подходы к изучению текста.....	22
1.4. Психолингвистическое направление изучения текста.....	30
1.5. Грамматические средства организации текста.....	37
Глава II. Экспериментальное исследование грамматических ресурсов текста в процессе обучения русскому языку.....	46
2.1. Цепочечный ассоциативный эксперимент по методике создания текста по ключевым словам.....	45
2.2. Эксперимент по методике завершения текста по его началу.....	58
Глава III Дидактический комплекс по теме «Функционально-смысловые типы речи» для учащихся 5 класса.....	77
3.1. Пояснительная записка к дидактическому комплексу.....	77
3.2. Система заданий по теме «Функционально-смысловые типы речи» для учащихся 5 класса	80
Заключение.....	93
Список использованной литературы.....	97
Приложение.....	105

Введение

В связи со сменой парадигмы российского образования на первый план выходит применение компетентностного подхода к обучению, который заключается в переходе от знаниевой к компетентностной основе. Данный подход предполагает включение учащихся в процесс сознательного и деятельного овладения учебным материалом, результатом которого является сформированность у них языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. При этом внимание учителя должно акцентироваться на работе с текстовым материалом, так как именно в процессе текстовой деятельности происходит развитие аналитических и творческих способностей учащихся, формируется умение воспринимать, интерпретировать и создавать тексты. Данные умения имеют практическую значимость и являются востребованными в процессе подготовки учеников к написанию сочинения-рассуждения по прочитанному тексту при выполнении задания 25 в ЕГЭ по русскому языку, поэтому большие возможности для формирования компетенции предоставляет работа с текстами разных функционально-смысловых типов и функциональных стилей.

Актуальность исследования связана с тем, что в современных исследованиях текста на первый план выдвигаются вопросы коммуникативного плана, изучение условий, обеспечивающих понимание сообщений, поэтому возникла необходимость в рассмотрении факторов, влияющих на процессы восприятия, интерпретации и порождения текста, важнейшим из которых является психолингвистический фактор в его научной и методической составляющих.

Объектом диссертационного исследования являются грамматические ресурсы порождения текста учащимися среднего звена школы.

Предмет исследования – психолингвистический подход к изучению грамматической составляющей организации текста в школьной практике преподавания русского языка.

Цель исследования: выявив уровень владения навыками восприятия и

порождения текста, представить систему работы с учащимися по анализу грамматических особенностей текста с применением психолингвистических методик. Реализация цели исследования предполагает решение следующих

задач исследования:

- 1) проанализировать понятие «текст» в лингвистической, психолого-педагогической, методической, психолингвистической литературе;
- 2) рассмотреть текст как объект психолингвистического исследования;
- 3) обосновать методическую целесообразность применения психолингвистического подхода в процессе работы с текстом;
- 4) разработать дидактический комплекс заданий с психолингвистическим обоснованием по формированию текстовой компетенции учащихся 5х классов средней школы на материале темы «Функционально-смысловые типы речи».

Гипотеза: применение различных психолингвистических методик влияет на формирование навыков восприятия и порождения текста. Одной из составляющих текстовой компетенции учащегося является распознавание и создание текстов определенного типа речи, психолингвистические методики способствуют формированию навыка распознавания и моделирования этих текстов.

Материалом исследования послужила письменная речь обучающихся (результаты психолингвистических экспериментов).

Научная новизна проведенного исследования определяется использованием психолингвистического подхода к изучению процессов восприятия и порождения текста учащимися.

Новизна исследования состоит в разработке дидактических материалов, включающих конкретные упражнения и задания, направленные на формирование текстовой компетенции учащихся в процессе обучения русскому языку в средней школе (на материале темы «Функционально-смысловые типы речи»).

Практическая значимость заключается в возможности использования представленного в работе материала в процессе подготовки учащихся 5 классов к выполнению творческих работ по русскому языку.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы И.Р. Гальперина, Л.Г. Бабенко, А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, В.П. Белянина, А.И. Новикова, Г.А. Золотовой, Е.С. Кубряковой, А.А. Чувакина, Ю.А. Сорокина, М.Н. Кожиной и др.

Методы исследования: для решения поставленных задач использовались как общенаучные методы теоретического исследования (анализ научной литературы, обобщение, систематизация, классификация, сопоставление, моделирование и др.), так и методы эмпирического исследования (психолингвистический эксперимент, наблюдение, цепочечный ассоциативный эксперимент, эксперимент по методике завершения текста по его началу).

Апробация исследования:

- Сочинение по картине как эффективная форма развития письменной речи обучающихся: психолингвистический аспект// Актуальные проблемы филологии: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых. Вып. 13. Екатеринбург, 28 апреля 2016 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016 – С. 258-267.
- Цепочечный ассоциативный эксперимент как прием порождения текста// LINGUISTICA JUVENIS: сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т.– Екатеринбург, 2016. – Вып. 18. – С. 122-134.

Структура диссертации. Работа состоит из Введения, трёх глав (глава I «Лингвистические и психолингвистические аспекты изучения текста», глава II «Экспериментальное исследование грамматических ресурсов текста в процессе обучения русскому языку», глава III «Дидактический комплекс по теме «Функционально-смысловые типы речи» для учащихся 5 класса»),

Заключения, Списка использованной литературы и Приложения,
содержащего анкеты испытуемых.

Глава I. Лингвистические и психолингвистические аспекты изучения текста

1.1. Объем понятия «текст» в лингвистической литературе

Текст всегда считался одним из важнейших носителей смысла или «сообщение, то есть стихия сознания, в которой живет и движется понимание» [Шпет,1990, с. 222]. Согласно мнению Г. Г. Шпета, текст – сообщение, содержащее смысл и понимание. Всестороннее изучение понятия *текст* в разных областях филологического знания привело к тому, что и сегодня в лингвистике до сих пор не существует однозначного подхода к пониманию текста. По словам О. И. Москальской, «за три десятилетия современная лингвистика текста прошла несколько этапов развития, и в ней произошла значительная эволюция, как самого понятия «текст», так и подхода к тексту» [Москальская,1981, с. 7].

В лингвистике, дисциплине, которая ставит своей задачей выявление общих закономерностей, касающихся текста в целом, насчитывается три этапа развития теории текста.

Первый этап пришелся на 40-50 - е годы. Понятие «текст» в это время развивается в рамках теории синтаксиса как учение о сложных синтаксических целых, то есть с позиции собственно лингвистического подхода. Исследования эти чаще всего ведутся на материале художественной речи с учетом индивидуального стиля писателя (Н.С. Пospelов «Синтаксический строй стихотворных произведений А.С. Пушкина» (М., 1960)). Н. С. Пospelов, исследуя синтаксический строй стихотворных произведений поэта, выдвинул тезис о том, что «действительной» синтаксической единицей связной монологической речи является не предложение, а сложное синтаксическое целое. По его словам, ССЦ при изъятии из текста «сохраняет свою синтаксическую самостоятельность, замкнутость структуры и выражает законченную мысль» [Пospelов,1990, с. 117]. Исследования ученого доказали, что в тексте есть

нечто «сверхпредложенческое», равное «сверхфразовому», поэтому теоретические результаты, полученные Н. С. Пospelовым, во многом определили понимание текста и многие из направлений его исследования в 60-70 годы XX в.

Эти годы ознаменовали второй этап развития теории текста. В это время лингвистика текста выделяется в самостоятельную лингвистическую дисциплину. Текст привлекает внимание большого числа специалистов, его изучению посвящаются научные конференции (например: Лингвистика текста: Мастер. науч. конф. М., 1974) и сборники статей (например: Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистика текста. М., 1978. Вып. VIII. Синтаксис текста. М., 1979), обзор литературы (например: С. И. Гиндин) [Гиндин, 1977, Т. 36. № 4, с.22]. Главная особенность теории текста в 60-70-е годы состоит в том, что ее предметом становится не сочетание предложений (ССЦ), а целый текст. Это изменение связано с теоретико – коммуникативным основанием текста. Текст рассматривается как основная единица коммуникации - меняется значение термина «текст». Теперь понятие «текст» характерно не только для обозначения сверхфразового единства, но и целого текста.

Основные достижения в этот период связаны с определением сущности текста. В связи с этим складываются две исследовательские программы. Первая из них опирается на традиционные идеи и методы лингвистики, деля текст на отрезки, большие, чем предложение, другая программа рассматривает текст как самостоятельную сущность, порождаемую и функционирующую в коммуникации на основе связей с семиотикой, логикой, теорией коммуникации, психологией и др. гуманитарными науками. По мнению Г. П. Щедровицкого [Щедровицкий, 1974, с.204], текст существует только потому, что вплетается во множество разных деятельностей. Эта теория дала возможность рассматривать текст как единицу знаковой системы. В этот же период выдвигается проблема единиц текста, которая стимулировала многоаспектное исследование сочетания предложений

сферхфразового единства, прозаической строфы, речевого типа. Н. Д. Зарубина пришла к выводу о том, что проблему единиц текста нельзя сводить к поиску одной единицы. В этот же период решается еще одна немало важная проблема – признаки и свойства текста, которая находит свое отражение в трудах А. А. Леонтьева, Т. М. Николаевой, О. И. Москальской, Г. Я. Солганика, Ю. А. Сорокина.

В результате, исследование многообразия складывающихся путей изучения текста привело к «двунаправленности» текста. С одной стороны, текст – это единица, формирующая высший уровень языка как системы, с другой стороны, это единица, принадлежащая области речевой коммуникации. Однако изучение текста в 80-х годах внесет новые краски в складывании теории текста.

Третий этап (70-80-е г.) определил новое понимание текста и новый подход к нему. Внимание исследователей переключается на целый текст, который превращается в междисциплинарный объект изучения. Текст активно вовлекается в сферу исследования целым спектром гуманитарных наук – семиотикой, прагматикой герменевтикой, антропологией и др., что влечет за собой появление ряда новых отраслей науки о языке. В результате, изучение текста проходит на стыке разделов лингвистики, в комплексных и междисциплинарных исследованиях. В процессе концептуализации предмета исследования текст рассматривается в разных плоскостях. Текст как знак (или знаковая последовательность) – в аспектах его устроенности: структурной, содержательной, функциональной (коммуникативной и прагматической); парадигматики и синтагматики (А. Г. Баранов, В. Г. Гак, Л. М. Лосева, О. И. Москальская, А. И. Новиков, З. Я. Тураева, Е. В. Сидоров, Р. Барт, У. Эко и др.). Текст как система, тип и феномен (Е. А. Баженова, М. Н. К. Купина, М. Ю. Сидорова, О. Б. Сиротинина и др.). Текст как динамическая единица – в плане текстопорождения, текстообразования и текстопонимания (Г. И. Богин, М. Я. Дымарский, Л. Н. Мурзин, А. А. Чувакин и др.); как текстовая деятельность (Т. М. Дридзе, Н. Л. Мышкина и

др.) как предмет теории интерпретации (С. А. Васильев, В. В. Васильева, К. А. Долинин и др.). Текст как компонент культуры, средство межкультурной коммуникации (Н. Л. Галеева, Ю. А. Сорокин). Текст как психо- и социолингвистический феномен, явление культуры (В. П. Белянин, Т. А. ванн Дейк, А. А. Залевская, А. А. Леонов, Л. Н. Мурзин, Ю. А. Сорокин). Текст как комплексный, междисциплинарный объект (У. Эко и др.).

Наряду с разноаспектным лингвистическим изучением текста, отсутствует его и общепринятое определение, до сих пор в специальной литературе понятие текста по-разному интерпретируется. Это связано с тем, что любой текст обусловлен экстралингвистическими и интралингвистическими показателями, связанными с содержанием и структурой самого текста. Многообразие этих показателей приводит к многочисленным определениям текста как лингвистического феномена. Рассмотрим некоторые из наиболее распространенных определений.

В лингвистическом словаре дается следующее определение понятия «текст»: (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [Николаева, 1990, с. 555].

Согласно мнению В. А. Лукина, текст - «сообщение, существующее в виде такой последовательности знаков, которая обладает формальной связностью, содержательной цельностью и возникающей на основе их взаимодействия формально-семантической структуры [Лукин, 2005, с. 5].

Е. В. Сидоров, разработав методологию системного коммуникативного изучения текста, дает следующее определение тексту. «Текст – характеризуемая коммуникативностью система речевых законов и знаковых последовательностей, воплощающая сопряженную модель коммуникативных деятельностей отправителя и получателя сообщений [Сидоров, 1987, с. 38-39].

По мнению Г. В. Колшанского, текст – это «связь по меньшей мере двух высказываний, в которых может завершаться минимальный акт общения – передача информации или обмен мыслями между партнерами» [Колшанский 1984: 10-14]. Н. Д. Зарубина же считает, что «текст – это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильное оформленное» [Зарубина, 1979, с. 11]. Ее понимание текста сводится к видению в текстовых параметрах прежде всего автора и способ реализации авторского намерения. Также полагает и Л. М. Лосева [Лосева, 1980, с. 4], рассматривая текст как сообщение в письменной форме.

В то же время некоторые исследователи отмечают, что определение текста требует принципиального уточнения с точки зрения психолингвистики. Так, Л. Н. Мурзин пишет: «Текст – это не просто продукт речевой деятельности, но и сам процесс создания продукта. Он не существует вне нашего сознания, вне процессов порождения и восприятия. Следовательно, текст по своей природе процессуален и динамичен. Это и результат нашей речевой деятельности, и в то же время сама деятельность» [Мурзин, 1982, с. 3].

На наш взгляд, наиболее полным можно считать определение И. Р. Гальперина: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 2007, с. 18].

Таким образом, мы увидели, что у каждого учёного, занимающегося исследованием текста, свое представление о данном понятии, и каждый дает свое определение, в котором стремиться найти категории, присущие только

этой единице. Различие в определениях исходит из понимания исследователями места текста в системе языка и речи. Но в определениях есть и сходства: 1) текст служит для достижения целей сообщения; 2) это законченное, завершённое произведение; 3) имеет собственную внутреннюю структуру, определённое строение; 4) обладает средствами связности его частей, которые не позволяют ему распасться на отдельные предложения.

Главной задачей теории текста на современном этапе ее развития является исследование «жизни» текста. Термин «жизнь текста», принадлежащее М. М. Бахтину, предполагает изменение текста в процессе его существования. Текст, как и человек, может жить и развиваться в среде, организующей и формирующей его, и той самой средой обитания текста является коммуникативное пространство. Впервые понятия пространства и текста сопрягаются и исследуются также в работах М. М. Бахтина. Согласно мнению Ю. М. Лотмана, составляющими коммуникативного пространства являются макро – и микросреда. На современном этапе теории текста они изучаются как оппозиционные пространственные сферы: «внутренняя» (коммуниканты, процессы вербализации и понимания, тексты, обстоятельства актов рече-коммуникативной деятельности, практические цели, коммуникативные цели), другая «внешняя» (культура, природа, социальная среда). Они представляют собой систему систем.

Для обозначения содержательной стороны текста как знака стал использоваться термин «семантическое пространство» (Л. Г. Бабенко, В. А. Лукин и др.). По мнению Л. Г. Бабенко, семантическое пространство - это «поле, где формируется результат осмысления и понимания текста в целом» [Бабенко, Васильев, Казарин, 2000, с. 36]. Это поле задается при порождении текста и реализуется механизмом замысла, сопряженного с содержательно - фактуальной и содержательно-концептуальной информацией.

Изучение понятия «текст» длилось на протяжении нескольких лет, сменяя один за другим периоды, но и теперь нельзя сказать, что текст изучен полностью, поскольку и сегодня продолжается поиск его неисчерпаемых

ресурсов. В работах современных лингвистов текст рассматривается как одна из основ лингвистических исследований, так как текст является объектом разных областей филологической науки.

Текст – высшая, мегасложная, многоуровневая единица языковой системы, включающая множество функционирующих языковых частей (элементов) как внутренних, так и внешних, прочно связанных между собой, образующих систему систем. Нам предоставляется интересным рассмотреть некоторые элементы – категории текста, о чем и пойдет речь в следующем параграфе.

1.2. Лингвистические категории текста

Категории текста – это основные значимые элементы текста, соотнесенные между собой характером отношений объективной действительности и образующие семантическое и грамматическое целое текста. Категории текста выражаются при помощи тех или иных языковых средств. Исходя из определения, текстовые категории классифицируются на две группы - семантическую и грамматическую. В литературе существует множество категорий, мы рассмотрим лишь некоторые из них. Семантические категории: информативность, пресуппозиция и модальность. Грамматические категории, участвующие в соединении частей текста: Линейность, цельность и связность, интеграция и завершенность. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Категория **информативности** связывается с информационной стороной высказывания. Известно, что любой текст включает в себе какую-либо информацию. А общее количество информации, содержащейся в тексте, это его информационная насыщенность. А.Э. Бабайлова считает, что «информативность текста – это степень его смысло-содержательной

новизны для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, системе авторских оценок предмета мысли» [Бабайлова, 1987, с. 60].

И. Р. Гальперин выделяет следующие типы информации, содержащейся в тексте: содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная, содержательно-подтекстная. «Содержательно-фактуальная информация содержит сообщение о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом... Содержательно-концептуальная информация сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа. Такая информация извлекается из всего произведения... Содержательно-концептуальная информация – это замысел автора плюс его содержательная интерпретация. Содержательно-подтекстная информация обнаруживает скрытый смысл, извлекаемый из описываемого» [Гальперин, 2007, с. 22, 27-28].

Из семантических категорий наиболее важными для текста представляются понятия пресуппозиции и модальности.

«Пресуппозиция – это такой элемент текста, который не утверждается, а как бы предполагается известным заранее. Пресуппозиция основывается либо на фоновых знаниях слушающего, либо на информации, уже почерпнутой из текста» [Земская, 2010, с.133] То есть это высказывание, которое нет необходимости утверждать, так как оно ранее было утверждено и потому сообщается как само собой разумеющееся.

Таким образом, пресуппозиция играет важную роль в организации текста. Это те сведения, которые не находят выражения, но имеются в виду, иначе содержание предложения или более крупной единицы не может быть понято так, как задумано автором. Это своего рода элемент общего знания говорящего (пишущего) и слушающего (читающего), если его нет, нужны

дополнительные разъяснения, комментарии. Но субъектные пресуппозиции могут и не совпадать. Например, когда пишущий обладает полным знанием о происходящем и скрывает от читателя до определенного времени кое-какие детали, обстоятельства. А может быть по-другому, когда автор сознательно налагает определенные ограничения на свои знания, при этом он может и не знать того, что известно персонажам. А может быть случай, который реже встречается, когда пишущий не располагает информацией, которая известна читателю.

Пресуппозиция складывается на основании информации, почерпнутой вне текста:

1. Из сведений, входящих в «энциклопедию» лица, воспринимающего текст из его знаний об окружающем мире (так называемых фоновых знаний).
2. Из сведений о конкретных событиях и ситуациях, связанных с темой текста и известных читателю до начала восприятия данного текста. Эти пресуппозиции носят глобальный характер, так релевантны для всего текста.
3. Из сведений, которые стали известными из предшествующего фрагмента или предложения. Данная категория пресуппозиции носит локальный характер.

Следующая немаловажная категория, которую мы рассмотрим, - это модальность.

Модальность – явление многоаспектное, поэтому в лингвистической литературе высказываются различные мнения по поводу сущности данного феномена. Как правило, модальность морфолого-синтаксическая категория. Но, как известно, в лингвистической литературе есть семантический подход к изучению данного феномена. Он состоит в особом интересе к смысловой стороне языковых явлений, в поиске связи между смыслом и формой.

Модальность как семантическая категория может выражать отношение говорящего к содержанию его высказывания (субъективная модальность),

целевую установку речи, отношение содержания высказывания к действительности (объективная модальность). Это традиционное определение, взятое из учебного пособия по русскому языку, где выделено два типа отношений. Но в лингвистической литературе есть другие определения. Например, Г.А.Золотова трактует понятие модальности, главным образом, как выражение отношения в плане достоверности/недостоверности, выделяет три типа отношений: «во-первых, это отношение содержания высказывания (как предикативного признака) к действительности с точки зрения говорящего; во-вторых, отношение к содержанию высказывания; в-третьих, отношение между субъектом — носителем признака и предикативным признаком» [Золотова, 1962, с. 65-80].

Мы ориентируемся на традиционное определение, где в тексте присутствуют два вида модальности. В зависимости от жанра различается проявление субъективной модальности, а объективная остается неизменной.

Объективная модальность как обязательный признак любого высказывания, формирующих предикативную единицу – предложение. Объективная модальность выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности (осуществляемости или осуществленности) и ирреальности (неосуществленности). Главным средством оформления такой модальности является категория глагольного наклонения, а также синтаксические частицы в некоторых случаях - грамматически значимый порядок расположения главных членов предложения. В конкретном высказывании эти средства обязательно вступают во взаимодействие с той или иной интонационной конструкцией. Иногда отношение к действительности выражается ремарками автора.

Субъективная модальность, то есть выражение отношения говорящего к сообщаемому, в отличие от объективной модальности, является факультативным признаком высказывания. Семантический объем субъективной модальности шире семантического объема модальности объективной. Субъективная лингвистическая модальность включает в себя

не только логическую квалификацию сообщаемого, но и разные лексико-грамматические способы выражения эмоциональной реакции. Это могут быть: - вводные предложения;

- специальные модальные частицы для выражения неуверенности, недостоверности, удивления, опасения и т. д.;

- специальная интонация для акцентирования удивления, сомнения, уверенности, недоверия, протеста, иронии и проч.;

- порядок слов;

- эмфатические конструкции;

- единицы экспрессивной лексики;

- междометия.

Таким образом, рассмотрев два вида модальности: объективную и субъективную, можно сделать вывод о том, что это сложное взаимодействие между говорящим, собеседником, содержанием высказывания и действительностью.

Рассмотрим некоторые грамматические текстовые категории, обеспечивающие формальную организацию текста.

Линейность – это грамматическая составляющая текста, отвечающая за наличие определенного порядка расположения описываемых событий, что передается соответственно цепочкой предложений. Эта категория присуща любому связному тексту. Предложение в тексте теряет самостоятельное значение, которое оно имеет вне контекста. Суть данной категории состоит также в том, что предложения в тексте следуют друг за другом часто в строгой последовательности и перемещение их невозможно или ведет к искажению.

На наш взгляд, важнейшими грамматическими текстовыми категориями являются **связность и цельность**. Целостность и связность – эти, по существу, основные, конструктивные категории текста – отражают содержательную и структурную сущность текста. Н. С. Валгина различает локальную связность и глобальную связность. **Л о к а л ь н а я**

связность – это связность линейных последовательностей (высказываний, межфразовых единств). Глобальная связность – это то, что обеспечивает единство текста как смыслового целого, его внутреннюю цельность.

Локальная связность определяется межфразовыми синтаксическими связями (вводно-модальными и местоименными словами, видо-временными формами глаголов, лексическими повторами, порядком слов, союзами и др.).

Глобальная связность (она приводит к содержательной целостности текста) проявляется через ключевые слова, тематически и концептуально объединяющие текст в целом или его фрагменты. Связность текста проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста.

Целостность же текста усматривается в связи тематической, концептуальной, модальной.

Значит – понятие целостности текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации, а понятие связности – к форме, структурной организации. Рассмотрим эти понятия подробнее.

Категория связности всегда рассматривалась лингвистами как важнейшая текстовая категория, «опосредующая развитие темы и обеспечивающая целостность, интеграцию текста. Связность как ведущая категория формо- и смыслообразования текста получила широкое освещение в отечественной и зарубежной лингвистике (Н.Д. Арутюнова, Д.Э. Байзикова, И. Беллерт, В.П. Белянин, Т. ван Дейк, О.П. Воробьева, П.Я. Гальпери, Ф. Данеш, В. Дресслер, К. Кожевникова, А.А. Леонтьев, В.А. Лукин, Т.В. Милевская, О.И. Москальская, Н.Н. Трошина, З.Я. Тураева, У. Чейф и др.).

«Связность — необходимое условие успешности коммуникации: бессвязный текст не может быть адекватно декодирован адресатом» [Милевская, 2003, с. 38]. Это значит, «что механизмы связности лежат не на

поверхности, заложены не только в вербальном посреднике коммуникативного процесса — тексте» [Там же]. По мнению Ю. Н. Земской, связность в общем виде проявляется в тексте тремя способами: через когезию, ретроспекцию и проспекцию [Земская, 2010, с. 138].

В своей работе И. Р. Гальперин также отмечает, что связность реализуется через различные формы когезии, он употребляет не термин *связность*, а термин *когезия* как особый вид связи «обеспечивающий континуум, то есть логическую последовательность, взаимозависимость отдельных элементов, фактов, действий и т.п.» [Гальперин, 1981, с. 130]. «Континуум» – тоже категория текста, а не предложения. По существу, континуум как грамматическая категория текста – это синтез когезии и прерывности. Континуум представляет читателю/слушателю возможность творчески воспринимать текст, домысливать некоторые факты, искать причинно-следственные и определительные отношения между разрозненными действиями и связывать их между собой, восстанавливая их непрерывность. «Категория континуума как категория текста, проявляющаяся в разных формах течения времени, пространства, событий, представляет собой особое художественное осмысление категорий времени и пространства объективной действительности. Это дало основание для введения термина «континуум» вместо «последовательность» [Гальперин, 1981, с. 97].

Термин **цельность** связан с понятием когерентности. Все это подводит нас к вопросу о разграничении понятий когерентность и когезия. Понятия «когезия» и «когерентность» принадлежат к основным понятиям теории связного текста. Они считаются его основными характеристиками, необходимым условием текстуальности.

Оба термина – когезия и когерентность – происходят от основы глагола *cohaereo* (лат. быть связанным, соединенным, сросшимся, держаться или висеть вместе, примыкать). Когерентность в большинстве научных трудов понимается «как цельность текста, заключающаяся в логико-семантической,

грамматической (прежде всего синтаксической) и стилистической соотнесенности и взаимозависимости составляющих его предложений. Когерентность текста есть результат взаимодействия логико-семантического, синтаксического и стилистического видов когезии» [Москальская, 1981, с. 46]. В целом, когерентность означает понятийно-смысловую цельность текста, а когезия — использование соответствующих языковых единиц, форм.

В современной лингвистике эти понятия классифицируются по-разному (Т. Гивона, В.А. Лукина, Т.В. Милевской, Е.А. Селивановой, М. Холлидея и Р. Хасана). В результате анализа имеющихся данных выделяются следующие основные показатели связности:

1. Лексические средства связности, которые занимают центральное место среди средств связи (повтор, синонимы, антонимы, однокоренные слова, однотемные слова). М.И. Откупщикова отмечает: «Повторение смысла — необходимое условие появления и существования текста» [Откупщикова, 1982, с. 40]. Повторяющийся семантический компонент скрепляет предикативные части, подчеркивая семантическую цельность всей конструкции.
2. Синтаксические средства связности. В качестве средств организации связного текста рассматриваются: порядок следования частей, неполнота, параллелизм структуры элементов, эллипсис, союзы как средство выражения синтаксических отношений между частями сложного синтаксического целого для выражения сочинения и подчинения.
3. Дейктические средства связности. Основной функцией дейктических слов (местоимений, частиц и модальных слов) является «идентификация и дифференциация чувственно воспринимаемых предметов и явлений на основе тех признаков, которыми эти предметы и явления характеризуются относительно основных координат коммуникативного акта» [Кирвалидзе, 1988, с. 58]. Дейктические местоимения способны указывать на референта.

«Совмещающая функцию указания с функцией замещения antecedентных референтных словоформ, дейктические местоимения играют важнейшую роль в организации речевых единиц, выступая как средства синтаксического дейксиса, оформляющие связь единиц сферы синтаксиса текста» [Милевская, 2000, с.159]. Если дейктические местоимения являются средствами синтаксического дейксиса, то частицы и модальные слова являются «коммуникативным дейксисом». Известно, что «с их помощью субъект речи указывает и на тему сообщения, и на связность структуры текста» [Милевская, 2000, с. 239]. Е. Г. Борисова отмечает, что ряд служебных слов имеет особый коммуникативный тип значения, который отличается как от номинативного, так и от синтаксического типа. Он «характеризуется отражением коммуникативной организации высказывания, т.е. прагматической информации» [Борисова, 1990, с.115]. Многие исследователи (Е.Г. Борисова, К.Л. Киселева, Т.В. Милевская, Т.М. Николаева и др.) отмечают важную роль модальных слов и частиц в построении когерентного дискурса. Так, К.Л. Киселева считает, что модальное слово не может быть опущено без ущерба для связности текста [Киселева, 1996, с.67], а Т.М. Николаева утверждает, что частицы относятся ко всему предложению в целом и выполняют связующую функцию: «...сама коммуникативная функция частиц — быть коннекторами» [Николаева, 2000, с. 321].

4. Формальные и графические средства связности. Этот вид связности выделяет чешский лингвист Л. Воборжил. Формальным средством выражения связности он считает, например, расположение текста на странице, его членение на статьи, параграфы, абзацы, в каждом из которых детально излагается определенная доля информации так, что они относительно завершены по содержанию и связаны друг с другом благодаря нижеуказанным графическим и лексическим средствам. Кроме того, очень важна иерархия заголовков и подзаголовков. Заголовок служит «катафорическим коннектором, определяя тему последующего текста или его части и предоставляя возможность подключения новой информации»

[Воборжил, 1998, с. 98]. Графическое оформление текста играет существенную роль в его связности. Графическими средствами связи служат знаки препинания. Знаки препинания — точка, запятая, точка с запятой — выполняют в рамках текста связующую функцию в простом или сложном предложении.

5. Стилистическими средствами связности текста можно считать одинаковое оформление частей текста (начала, конца), а также различные стилистические фигуры [Воборжил, 1998, с. 95].

К категориям связности и цельности примыкают **категории интеграции и завершенности**. Категория интеграции объединяет части текста в целях достижения его целостности. «Интеграция объединяет текст не линейно, а по вертикали, обеспечивая причинно-следственные связи между его частями, отбирая те из них, которые наиболее существенны для передачи концептуальной позиции автора текста» [Гальперин, 2007, с. 130]. Интеграция задана самой системой текста и возникает в нем по мере его развертывания. Она – неотъемлемая категория текста. Именно интегрирование обеспечивает последовательное осмысление содержательно - фактуальной информации.

Результат интегрирования реализуется в категории завершенности, которая непосредственно соотносится с названием текста. «Завершенность ставит предел развертыванию текста, выявляя его содержательно-концептуальную информацию, имплицитно или эксплицитно содержащуюся в названии. Концовка – это заключительный эпизод или описание последней фразы развертывания фабулы произведения» [Гальперин, 1981, с. 135].

Таким образом, все категории объединяются одним общим назначением – реализовать коммуникативное намерение автора текста или декодировать это намерение в процессе речевой деятельности. И именно категории текста, составляющие сложную структурную, семантическую, коммуникативную организацию текста, его соотнесенность как компонента

литературно-эстетической коммуникации с автором, читателем, обусловленность действительностью и знаковым характером и явились причиной множественности подходов к его изучению. Так, в следующем параграфе рассматриваются основные подходы к изучению текста.

1.3. Основные подходы к изучению текста

В зависимости от аспекта текстовой деятельности в научной литературе выделяется несколько подходов к изучению текста. Основными из них являются:

- лингвоцентрический (аспект соотнесенности «язык – текст»);
- текстоцентрический (текст как автономное структурно- смысловое целое вне соотнесенности с участниками литературной коммуникации);
- когнитивный (аспект соотнесенности «автор – текст – внетекстовая деятельность»);
- антропоцентрический (аспект соотнесенности «автор – текст – читатель»).

Наиболее традиционным подходом в изучении текста является **лингвоцентрический подход**. Задача данного подхода заключается в том, чтобы вписать текст в уже существующую модель языка. Он предполагает изучение текста на основе типичных лингвистических понятий и категорий (на материале художественной литературы) и использует все существующие категории для описания текста. Предметом рассмотрения при таком подходе являются лексические, фонетические, грамматические, стилистические единицы и категории. «Например, предмет изучения при данном подходе к тексту могли быть прилагательные цвета, глаголы речи, безличные предложения, парцелированные конструкции, видовременные значения глагола и др. Достоинство таких работ состояло в том, что они выявляли функциональные свойства тех или иных единиц, описывали особенности

идиостиля определенного писателя, поэта. Такие функционально-стилистические этюды послужили в дальнейшем основой для возникновения как функциональной лингвистики, так и функциональной стилистики. Но с позиции лингвистики текста подобный подход не позволяет в полной мере вскрыть текстовые функции рассматриваемых единиц, их роль в структуре и семантике текста, а потому познание текстовой природы этих единиц оставалось за рамками исследования» [Бабенко, 2004, с. 13].

Текстоцентрический подход основан на представлении о тексте как результате и продукте творческой деятельности. Текст рассматривается как целостный завершённый объект исследования, имеющий «многослойную и многоуровневую организацию» [Бабенко, 2004, с. 34].

Для текстоцентрического подхода характерно изучение семантики и грамматики текста, основу которых составляет взгляд на текст как на структурно – семантическое целое (см.: Г. А. Золотова, 1982, 1995, 1998; К. Кожевникова, 1979; Ковтунова, 1986). «Как системно-структурное образование текст имеет собственные текстовые единицы, связанные определенными отношениями и, в силу своей неоднородности, организующиеся в уровни. <...> При этом обычно особо подчеркивается текстовая значимость лексического уровня как наиболее тесно связанного с идейно-тематическим содержанием текста» [Бабенко, 2004, с. 34].

В последние десятилетия XXв. в науке о языке произошел сдвиг интересов от лингвистики структурной к лингвистике антропологической. При антропологическом подходе на первый план выдвинулись вопросы о том, как отражается в языке человек, его мысли, чувства, различные виды его речевой деятельности. **Антропоцентрический подход**, прежде всего, связан с интерпретацией текста в аспекте его порождения (позиция автора) и восприятия (позиция читателя), в аспекте его воздействия на читателя.

Внутри антропоцентрического подхода выделяются следующие направления в изучении текста:

- 1) психолингвистическое (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя, Л.В.Сахарный, А.М.Шахнарович);
- 2) прагматическое (А.Н.Баранов, В.В.Богданов, Л.М.Макаров);
- 3) деривационное (Е.С.Кубрякова, Л.Н.Мурзин);
- 4) коммуникативное (Г.А.Золотова, Н.С.Болотнова);
- 5) речеведческое (М.М.Бахтин, М.Н.Кожина, К.Ф.Седов, М.Ю.Федосюк, Т.В.Шмелева).

Психолингвистическое направление изучения текста.

Психолингвистическое исследование текста опирается на представление о нем как о двуедином процессе порождения/ восприятия, лежащем в основе коммуникативной деятельности.

Модель порождения текста определяют его основные фазы, к которым относятся: 1) мотивация и замысел (программа, план); 2) осуществление (реализация) плана; 3) сопоставление реализации с замыслом.

Восприятие текста связано с осознанием его цельности, обнаруживаемой в наборе ключевых слов, представляющих собой слово или словосочетание, которые несут основную смысловую нагрузку в тексте.

При воспроизведении связности текста важным является синтагматичность, соположение его компонентов.

Прагматическое направление изучения текста. Если при структурно – семантическом подходе к изучению текста он предстает как завершенное целостное речевое произведение – результат творческой деятельности автора, при психолингвистическом подходе – как динамический процесс взаимодействия автора и реципиента, то при прагматическом подходе текст рассматривается как сложный речевой акт, осуществляемый с определенными намерениями и целями, в котором используется комплекс языковых средств и приемов воздействия на адресата. При прагматическом подходе прослеживается некое взаимоотношение текста и адресата. По мнению Ю. М. Лотмана, «диалог между текстом и слушающим базируется на наличии общей памяти у адресата и адресанта сообщения» [Лотман, 2002, с.

169]. Ю. М. Лотман выстраивает две речевые модели – официальную и интимную и выделяет два типа образа адресата, формируемые текстом: 1) абстрактный адресат, любой носитель данного языка; 2) конкретный собеседник, с которым говорящий лично знаком. В прагматической организации текста учитываются языковые средства воздействия на читателя. В прагматической структуре текста Е. В. Падучева выделяет эгоцентрические элементы, к которым относят слова со значением неожиданности, неопределенные местоимения, слова с оценочным значением и др. Программа прагматического текста полностью сориентирована на определенное поведение и динамику позиции читателя.

Таким образом, прагматический подход позволил по-новому взглянуть на природу текста, то есть увидеть взаимосвязь между автором и читателем, понять, что даже письменный литературный текст является действием, связывающим участников литературно-эстетической коммуникации.

Деривационное направление изучение текста. Термины «деривация» и «дериватология» стали активно использоваться в лингвистике в начале 1980-х гг. «Их появление было вызвано необходимостью обозначить тождество механизма образования языковых единиц разных уровней, в том числе и такого речевого образования, как текст» [Кубрякова, 1983, с. 55]. Понятие деривация текста Л. Н. Мурзиным понимается следующим образом: «Хотя тот или иной предмет неразрывно связан со всем окружающим миром и не может существовать вне этих связей, он характеризуется внутренними, имманентными свойствами, не сводимыми к свойствам других предметов <...> В связи с этим текст можно исследовать вне зависимости от говорящего и слушающего, отвлекаясь от тех психологических моментов, которые непременно сопровождают и в известной мере обуславливают его порождение» [Мурзин, 1982, с. 21].

В ряде работ Л.Н. Мурзина деривационные механизмы текстообразования вскрываются в отвлечении от психологических моментов, то есть используется методика текстового анализа, относительно

независимого от говорящего и слушающего. Внимание исследователя сосредоточено на объективных, независимых от воли и сознания говорящего, универсальных правилах и законах построения текста.

Ведущий универсальный закон глубинного уровня текста, по мнению Л. Н. Мурзину, - инкорпорирование (от позднелат. *incorporation* – включение в свой состав). Согласно ему каждая последующая семантическая конструкция строится на основе предыдущей по принципу инкорпорирования, т. е. включения в общий смысловой комплекс. Нечто не просто присоединяется, а как бы включается в новое предложение и в нем по отношению к предыдущему предложению выполняет функцию ремы. Приведем в качестве иллюстрации три предложения, связанные между собой по принципу инкорпорирования:

Недалеко от центра города находился *парк*.

В нем выращивались разные виды *деревьев*.

У каждого была своя история возникновения.

Этот текст демонстрирует закон инкорпорирования, так как первое предложение полностью включается во второе, является его темой, которая репрезентируется местоимением (*В нем*). Смысл второго предложения включён в третье, сигналом чего является передача смысла второго предложения местоимением (*У каждого*).

Л.Н. Мурзин, развивая концепцию внутренних законов текстообразования, неоднократно подчеркивает, что 1) закон инкорпорирования действует на глубинном уровне, а результаты его в разнообразных формах отражаются на поверхностном уровне текста; 2) не все компоненты глубинного уровня текста должны быть представлены на поверхностном уровне.

Следовательно, процесс инкорпорирования в тексте, по Л. Н. Мурзину, имеет две стороны: процесс образования семантической структуры – предикацию и результат этого процесса – номинацию. Предикация на поверхностном уровне обнаруживается в предикативной основе

предложения, в процессе соединения субъекта и предиката. Номинация обычно выражается существительными и словосочетаниями. Л. Н. Мурзин приводит следующую цепочку предложений, иллюстрирующих процесс превращения предикаций в номинации: *Собака была злая; Злая собака лаяла на чужака; Лающая на чужака злая собака оскалила зубы.*

Преципирование и номинация – два главных текстообразующих механизма, которые предполагают друг друга и существуют в нерасторжимом единстве.

Л. Н. Мурзин также выделяет ещё два взаимосвязанных и противоположно направленных текстовых механизма – контаминация (развертывание текста) и компрессия (свертывание текста).

Контаминация – механизм текстообразования, связанный с линейной организацией и с реализацией замысла текста. Контаминация предполагает переход с глубинного (содержательного) уровня текста на его поверхностный (лексико-грамматический) уровень. Контаминация обеспечивает «стыковку» предыдущего и последующего предложений в тексте, например: *Есть в России валдайский лес. В лесной ложбинке пробивается родник. Светлая вода из него течёт ручейком.* В данном тексте предложения тесно связаны по смыслу благодаря контаминации, которая осуществляется транспозицией базовой предикации (*лес - лесной*) и передачей смысла второго предложения третьему местоимением (*родник – из него*).

Компрессия – механизм, при котором осуществляется переход с поверхностного уровня текста на глубинный уровень. Это осмысление содержания текста, передаваемого его формой. Традиционный пример в этом случае – жанр аннотации, которая предполагает глубокое свертывание исходного текста до ответа на два вопроса: о чем говорится? кому это адресовано? Также одним из ярких примеров свертывания является парцеллирование. Парцеллированные конструкции крупным планом передают фрагменты одной ситуации, приумножая их текстовую значимость,

например: *К старухе Агафье Журавлевой приехал сын Константин Иванов. С женой и дочерью. Попроведывать, отдохнуть.* (В. М. Шукшин).

Итак, деривационный подход рассматривает процессы текстообразования и направлен на изучение механизмов, способствующих порождению текста. Мы выяснили, что в сфере текстообразования Л. Н. Мурзиным выделяются два основных деривационных процесса: развертывание и свертывание. Причем развертывание направлено на рему, т. к. развертывается наиболее важная информация, а свертывание сопряжено с темой, т. к. опускается именно то, что менее информативно значимо. Деривационный подход тесно связан с коммуникативным и речеведческим исследованием текста. Те, в свою очередь, обращены к психолингвистическому аспекту.

Коммуникативный подход к тексту формируется на основе теории речевой деятельности, то есть психолингвистического подхода. «Центральное звено коммуникативной модели: автор – текст – адресат. Текст всегда есть продукт первичной коммуникативной деятельности автора (говорящего, пишущего) и объект вторичной коммуникативной деятельности адресата (читателя или слушателя). Ориентация на целостность в исследовании текста как формы коммуникации прослеживается при условии комплексного рассмотрения его структуры, семантики и прагматики в коммуникативно-деятельностном аспекте с учетом своеобразия языковой личности, «стоящей» за текстом» [Караулов, 2002, с. 34].

Речеведческое (жанроцентрическое) направление предполагает описание языковых единиц в рамках определенной сферы коммуникации и конкретной речевой ситуации, включающей лингвистические и экстралингвистические факторы общения. Соответственно и текст изучается с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов общения, к которым принадлежат адресат, адресант, их взаимоотношения, наличие цели и определенные условия общения.

Анализ антропологического подхода показал, что направления, содержащиеся внутри него, взаимодополняют и обуславливают друг друга и их исследования проходят в рамках психолингвистического аспекта, который послужил основанием для данного подхода.

В последнее десятилетие вследствие смены на пороге XXI в. научных парадигм (см.: Е. С. Кубрякова) на первый план выдвигается когнитивная лингвистика, чье появление было стимулировано достижениями системного подхода к языку, психолингвистики, функциональной и антропологической лингвистики. Переработав достижения этих научных направлений, когнитивная лингвистика предложила новый взгляд на природу языка и текста.

Когнитивное направление в лингвистике исходит из понимания языка как основного средства выражения знаний о мире (ванн Дейк, Е.С.Кубрякова, Т. М. Николаева). В свете когнитивной парадигмы художественный текст осмысливается как сложный знак, который выражает знания автора о действительности, реализованные в его произведении в виде индивидуально-авторской картины мира (Н.С.Болотнова, Л.В.Зубова, Л.В.Лисоченко, Н.Е.Сулименко).

Ключевые понятия когнитивной лингвистики – концепт, концептуализированная область. По определению Е. С. Кубряковой, «концепт–сущность ментальная прежде всего, изучается в связи с процессами говорения и понимания как процессами взаимодействия психических субъектов» [Кубрякова, 1994, с. 3], а как уже было отмечено выше, взаимодействие двух субъектов – автора и читателя – основа литературной коммуникации.

Как правило, при когнитивном подходе к тексту анализируются отдельные концепты как базовые составляющие картины мира или изучаются семантические и ассоциативно-смысловые поля, соотносящиеся с концептом. Концептуальная картина мира, воплощенная в тексте, изучается

не только как проявление идиостиля автора, но и с точки зрения её объективации в деятельности читателя.

Итак, в изучении текста наблюдается множественность подходов и направлений, дополняющих друг друга и способствующих более полному раскрытию природы текста в лингвистическом аспекте. На наш взгляд, чрезвычайно полезных сведений для практики лингвистического анализа текста было накоплено в области психолингвистики, разработанной в наибольшей степени. Именно психолингвистическое направление изучения текста нам предстоит подробно рассмотреть в четвертом параграфе.

1.4. Психолингвистическое направление изучения текста

Психолингвистика представляет собой самостоятельную науку, которая сложилась относительно недавно. Основной чертой, отличающей ее от лингвистики, является, «во-первых, фактор ситуации, в которой речевые высказывания конструируются и воспринимаются; во-вторых, фактор человека, производящего или воспринимающего речь» [Сахарный, 1989, с. 76]. Если при лингвистическом подходе к изучению текста на первый план выходят те языковые средства, с помощью которых реализуется общий замысел и эмоциональное содержание текста. То при анализе текста с позиции психолингвистики в центре внимания оказывается языковая личность, процессы порождения и восприятия текста. Психолингвистика изучает как психологические, так и лингвистические аспекты речевой деятельности человека. Из выше сказанного видно, что психолингвистика тесно связана с лингвистикой, и связь эта обусловлена тем, что лингвистика рассматривает текст преимущественно статически (как законченный продукт написания или говорения), в то время как психолингвистика – динамически (как продукт речевой деятельности). Психолингвистика обращает особое

внимание на такие характеристики текста, как его цельность, наличие в нём смысловых пропусков (так называемая «скважность»), эмотивность (его способность передавать эмоции), прецедентность (наличие в тексте отсылок к другим текстам). Иными словами, психолингвистика текста изучает, каким образом текст существует в сознании тех, кто его воспринимает.

Психолингвистическое исследование текста опирается на представление о нем как о двуедином процессе порождение/восприятие, лежащем в основе коммуникативной речевой деятельности. В этом случае текст рассматривается одновременно как готовый продукт и как процесс его создания. Следовательно, психолингвистика стремится изучить процессуальную природу текста, т.е. сам процесс его порождения. Динамичность же текста состоит в том, что он, во-первых, создается говорящим в процессе общения с другими носителями языка и, во-вторых, существует в форме процесса восприятия как для слушающего, так и для говорящего. Текст в психолингвистическом понимании как таковой выступает в качестве взаимодействия между «телом текста» и человеком. А основная цель психолингвистики как науки состоит в том, чтобы раскрыть психологические механизмы текстопорождения.

Как известно, в психолингвистической литературе активно используются экспериментальные методы, направленные на изучение модели порождения текста. На сегодняшний день модели порождения текста изучены достаточно глубоко и всесторонне, в частности в работах Т. В. Ахутиной, Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, А. Р. Лурия. Также хорошо изучены и модели восприятия текста в работах исследователей: Н. И. Жинкина, И. А. Зимней А. И. Новикова, Ю. А. Сорокина и др. Проблемы порождения и восприятия текста, как мы видим, интересуют многих исследователей, но каждый из них видит решение проблемы по-своему.

Так, например, А. И. Новиков видит общность процессов порождения и восприятия и считает, что для них характерным является механизм свертывания. «Если при понимании свертывание завершает этот процесс

формирования целостного образа содержания, то при порождении текста свертывание заключается в отборе из всего содержания мышления тех элементов, которые должны составить содержание будущего текста, и в формировании некоторого целостного образования, соответствующего будущему тексту в целом. Такая свертка приобретает форму «замысла» [Новиков, 1983, с. 55]. Исследователь разработал структуру модели порождения любого текста, где выделил основные его фазы: 1) мотивация и замысел (программа, план); 2) осуществление плана; 3) сопоставление реализации с замыслом.

Согласно мнению А. И. Новикова, фаза мотивации определяет «изначальный» мотивационно - побуждающий уровень процесса порождения текста. Мотив является импульсом, запускающим весь сложнейший механизм речемыслительной деятельности. Фаза мотивации коммуникативной деятельности включает в себя информацию в виде замысла, т. е. плана текста, задаваемого автором. Нужно отметить, что тексты в зависимости от замысла и цели могут носить разный коммуникативный характер: информационный, эмоциональный, побудительный. Фаза мотивации переходит в фазу реализации, которая обуславливает переход от замысла к тексту. Это переход от внутренней речемыслительной деятельности к внешней. И реализация текста происходит с учетом некоторых факторов: цель текстовой деятельности, репрезентируемой в замысле текста и коммуникативный портрет реципиента с уточнением содержания и формы (тип, стиль) порождаемого текста.

Восприятие текста не менее сложный процесс. Восприятие, как указывают ученые, тесно связано с пониманием, т. е. осмыслением, поэтому восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления – сторону процессуальную и сторону результативную. Во всех психолингвистических исследованиях подчеркивается сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста, т. к. процесс

восприятия и понимания представляет собой иерархическую систему, смысловые уровни которой тесно связаны между собой.

Восприятие текста, как отмечает А. И. Новиков, имеет свои особенности, обусловленные самой природой текста, и представляет собой объект в виде последовательности смыслов. Ученый считает, что восприятие текста состоит из двух этапов: «Первый из них связан с непосредственным восприятием материальных знаков. На втором этапе осуществляется переход от образа языкового знака как материального объекта к образу его содержания. Оба эти этапа сопровождаются осмыслением, пониманием воспринимаемого материала» [Новиков, 1983, с. 35].

Так, например, И. А. Зимняя [Зимняя, 1998, с. 45] выделяет три основных смысловых уровня восприятия речи: уровень распознавания, разборчивости, осмысления. На уровне распознавания каждый входящий звуковой сигнал отдельно сливается с уже имеющимся в памяти реципиента эталоном. На уровне разборчивости учитывается возможность сочетания двух стоящих рядом звуков. На этапе осмысления упорядоченных звукосочетаний, слов, синтаксических конструкций происходит понимание смысла текста.

Как правило, смысл является глубинной основой текста, тем центральным звеном, в котором интегрируются все основные закономерности его организации и функционирования. Наиболее общими свойствами смысла текста являются, целостность, значимость, ценность, универсальность, инвариантность. Но в то же время можно говорить и о его ситуативной обусловленности, нечёткости, изменчивости, вариативности, субъективности.

Следует отметить, что «содержание является проекцией текста на сознание, а смысл – обратной проекцией сознания на текст» [Новиков, 2002, с. 177].

Для создания проекции текста используется всё богатство индивидуального опыта человека в разнообразных формах и проявлениях (в том числе – в формах, описываемых как эмоционально-оценочные

переживания, эстетические чувства, фреймы, схемы ситуаций, денотаты, образы разных модальностей, прагматические знания и т.д.). Текст является стимулом, который, воздействуя на сознание человека, возбуждает поля знаний, ассоциируемых с данным материальным знаком и используемых человеком для создания проекции текста. Поэтому человек, воспринимающий текст, может создать для себя его собственную проекцию, которая коренным образом может отличаться как от проекций текстов других реципиентов, так и от авторского замысла. Так, например, В. П. Белянин выделяет два типа читателей художественных текстов. «Реципиенты первого типа интерпретируют текст в пределах авторской концепции, которая определяется самим текстом. В этом случае проекция текста, выстроенная реципиентом, максимально приближена к смыслу, вложенному в текст его автором. Для второго типа реципиентов исходный текст является лишь толчком к порождению собственных мыслей, связанных с темой текста. Такой читатель заменяет текст автора собственным текстом, достаточно удаленным от значения текста-эталона» [Белянин, 2000, с. 233].

Таким образом, вариативность восприятия одного и того же текста объясняется несколькими причинами. Во-первых, это может быть связано с психологическими причинами. Например, мотив и цель, которые побудили человека обратиться к данному тексту, эмоциональное настроение в момент восприятия текста или степень концентрации внимания на воспринимаемой информации. А, во-вторых, при восприятии и трактовки содержательных компонентов текста необходимо также учитывать и психофизиологические особенности реципиента, его пол, возраст. Также нужно отметить, что «в процессе осмысления текста индивид обязательно опирается на схемы знаний о мире. Эти знания позволяют ориентироваться в ситуации, которая описывается в тексте, домысливать ее, судить о правдоподобности или нереальности описываемых событий» [Залевская, Каминская, Медведева, 1998, с. 338].

Исследования психолингвистов показывают, что восприятие текста прежде всего связано с осознанием его цельности, обнаруживаемой в наборе ключевых слов. По Н. И. Жинкину, «цельность, соотносясь с содержанием, имеет иерархическую структуру и может быть передана с большой или меньшей степенью подробностей. Основным способом наиболее полной передачи цельности текста – минимальный набор ключевых слов» [Жинкин, 1956, с. 17]. В психолингвистике процесс выделения ключевых слов называется индексированием.

По данным психолингвистики на принадлежность к ключевым словам указывают следующие сигналы:

- 1) его синтаксическая позиция (для технических текстов выведено правило индексирования, согласно которому ключевое слово содержится прежде всего в заголовке и первом предложении);
- 2) частотность слова.

Интерес исследователей к проблемам взаимодействия слова и текста можно проследить во многих работах.

Э.Е. Каминская [Каминская, 2001, с.46] изучает динамику смыслового взаимодействия слова и текста, прослеживая особенности проекции слова в системе расширяющихся контекстов (от нулевого до всего текста). М.Л. Корытная [Корытная, 1999, с. 78.] рассматривает роль заголовка и ключевых слов в понимании художественного текста, предлагая вихревую модель его понимания. Особый подход к изучению роли слова как опорного элемента понимания текста реализуется в исследованиях ключевого слова в рамках текста-примитива в работах Л.В. Сахарного. Рассмотрим его концепцию подробнее.

В серии экспериментов Л. В. Сахарный набор ключевых слов (НКС) связывает с отражением цельности текста, НКС рассматривает как инвариантное ядро, за счёт которого осуществляется взаимопонимание. Ученый проверял эту гипотезу следующим образом: испытуемым предлагались 6-8 слов из текста «Курочка Ряба» с тем, чтобы они

восстановили полностью его содержание. Эксперимент подтвердил утверждение исследователя о том, что текст хранится в памяти в наборе ключевых слов, которые затем эксплицируются при его воспроизведении. Не случайно и Н. И. Жинкин отмечает, что основной способ наиболее полной передачи цельности текста – его компрессия.

В других работах исследуется связность текстов-примитивов через изучение образуемых ключевыми словами семантических связей, при этом признаётся, что последовательность ключевых слов характеризует «скрипт», а их совокупность – фрейм данного текста. Такие аспекты рассматривают Н.Г. Бойкова, Н.С. Болотнова, Т.Ю. Дроздова, Л.А. Дубровская, Е.Ф. Кузичева, Е.Ю. Мягкова, И.Г. Овчинникова, и др. Различные подходы к проблеме понимания текста определяются сложностью феномена под названием «текст».

В исследованиях по вопросам восприятия и понимания субъектом текстов следует обратиться и к такому направлению как психология грамматики, которая представляет собой один из разделов психолингвистики и занимается изучением особенностей восприятия и понимания высказываний в зависимости от их грамматической формы. Важным положением этих исследований является то, что при рецепции фразы в сознании субъекта происходит ее перекодировка.

Психолингвистические эксперименты демонстрируют, что «структура фразы влияет на степень трудности понимания фразы. Так, оказалось, что для восприятия пассивных или отрицательных конструкций требуется больше времени, нежели для восприятия активных или утвердительных» [Белянин, 2002, с. 7].

Таким образом, рассмотрев психолингвистический подход к изучению текста, мы пришли к следующим выводам. Текст изучается как общность процессов порождения и восприятия, рассматривается в динамической плоскости с позиции проекции текста у автора и читателя. Психолингвистика занимается изучением механизмов порождения и восприятия текста.

Неотъемлемым механизмом порождения и восприятия текста является компрессия как основной способ наиболее полной передачи цельности текста. Механизм реализации порождения текста обусловлен несколькими факторами: целью текстовой деятельности, репрезентируемой в замысле текста и коммуникативным портретом реципиента с уточнением содержания и формы (тип, стиль) порождаемого текста.

В ходе работы мы выяснили, что восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления - сторону процессуальную и сторону результативную. Восприятие связано с понятием вариативности, цельности текста, обнаруживаемой в наборе ключевых слов. Восприятие и понимание являются сложным процессом, представляющим собой иерархическую систему упорядоченных смыслов, зависящих от грамматического оформления текста.

Рассмотрим основные грамматические средства организации текста подробнее в следующем параграфе.

1.5. Грамматические средства организации текста

Текст – это интегративная единица, глубокое понимание и связность которой обеспечивается соответствующими лексическими, лексико-грамматическими, синтаксическими средствами. Следует отметить, что основным элементом текста является предложение (высказывание, фраза, текстема). Известно, что конкретное воплощение, осуществление замысла начинается с предложения, которое в тексте осознается и воспринимается «в отношении своих связей с другими предложениями, как часть целого, как компонент, «клеточка» текста» [Жинкин, 1956, с. 212]. «На стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст» [Жинкин, 1956, с.215], - пишет Н. И. Жинкин. По его мнению, «самым главным в объединении двух элементов текста является внутренняя связь перехода от одного предложения к другому или ход мысли, переход мысли» [Жинкин,

1956, с. 216]. Причем в соединении предложений проявляются не только формальные средства их сцепления, но и характер, способы, закономерности движения мысли. Эти закономерности движения мысли и определяют воплощение общего замысла произведения.

Таким образом, межфразовая связь текста между предложениями, ССЦ, абзацами, главами и другими частями текста организует его смысловое и структурное единство.

Чаще всего предложения в тексте связаны цепной или параллельной связью. Цепная связь реализуется посредством повторения в том или ином виде какого-либо члена предыдущего предложения, развертывания части его структуры в последующем предложении. При параллельной связи предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются, при этом благодаря параллелизму конструкций возможно сопоставление или противопоставление. Рассмотрим подробнее типы связи текста и их основные грамматические средства межфразовой связи.

Как было уже сказано выше, основными средствами межфразовой связи являются: лексические, лексико-грамматические (морфологические), синтаксические средства. Пожалуй, основным строительным материалом в тексте с цепной связью предложений являются лексические средства.

Во-первых, предложения соединяются благодаря повтору слова одной тематической группы. ***Зима в этих краях бывает суровой и долгой. Морозы достигают 60 градусов. Снег лежит до июня. И еще в апреле случаются метели.***

Во-вторых, это могут быть лексические повторы (повторы слов и словосочетаний), в том числе повторы ключевых слов, употребление однокоренных слов. ***Мы долго обсуждали прочитанную книгу. В этой книге было то, чего мы ждали. И наши ожидания оказались не напрасными.***

В-третьих, безусловно, использование синонимов и синонимической замены (в том числе контекстуальные синонимы, синонимические и описательные обороты и родовидовые обозначения) позволяет выражать

разнообразные смысловые отношения между предложениями, и их экспрессивно-модальные оттенки (отношение пишущего к содержанию). Кроме того, цепная синонимическая связь делает речь более гибкой, разнообразной, позволяет избегать повторений одного и того же слова. *Построили шоссе. Шумная, стремительная река жизни соединила область со столицей.* Или другой пример. *В лесу мы видели лося. Сохатый шел вдоль опушки и никого не боялся.*

Таким образом, мы увидели, что средствами цепной связи предложений в тексте обычно являются повтор, синонимические замены, семантические соответствия и ассоциации. Это также могут быть антонимы, местоимения, союзы или слова и словосочетания со значением логических связей предложений и резюмирующие слова типа *вот почему, поэтому, из этого следует, подведем итог, в заключение* и т. п.

Однако такому последовательному смысловому движению, где «новое» предшествующего предложения выступает как «данное» в последующем, соответствует цепная синтаксическая связь. Чтобы увидеть грамматический характер этого типа связи, обратимся к следующему примеру: *Лодка причалила к берегу. Берег был усыпан мелкой галькой.* В этом примере лексическое наполнение индивидуально, выражает данное, конкретное. Общим же, типовым, абстрактным становятся синтаксические отношения между этими предложениями. В этой паре предложений лексический материал можно изменить, поменяв смысл предложений, синтаксическая же схема, модель останется прежней, т. е.: *Я взял ложку. Ложка была серебряной. Он посмотрел на сестру. Сестра была отличницей.* Синтаксическая связь между предложениями везде одинакова. Если выразить члены соединяемых предложений буквами, то связь примет следующий вид: $A > B > C. C > D > E$, где А обозначает подлежащее, В – сказуемое, С – дополнение. Связь осуществляется благодаря тому, что дополнение предыдущего предложения становится подлежащим в следующем предложении. Такая синтаксическая связь называется цепной анафорической,

то есть синтаксический характер связи (согласование в роде и числе) проявляется и при использовании вместо лексического повтора личных и указательных местоимений: *Я взял ложку. Ложка (она) была деревянной.* Внешне эта связь выражается в лексическом повторе, который указывает на внутреннюю, глубинную – структурную соотнесенность предложений, т. е. синтаксическую связь, осуществляющуюся по определенным синтаксическим моделям. Лексический повтор обнаруживает, выражает эту связь, делает её осязаемой, реальной. Синтаксическая цепная связь строится не только по модели «дополнение – подлежащее», но и по другим схемам. Например, «подлежащее – подлежащее»: *У Миши была дворняжка. Собака была преданна хозяину* (синонимическая связь). По схеме «подлежащее – дополнение»: *У Дины была кошка. Её звали Мотя* (местоименная связь). Или «дополнение – дополнение»: *Я открыл книгу. В книге я нашёл ответ на вопрос* (связь посредством лексического повтора).

Итак, мы увидели, что лексическая наполняемость предложений является вторичным строительным материалом, первичным же – соотнесенность структур, переход дополнения предыдущего предложения в подлежащее следующего предложения, от данного смысла к новой мысли по определенной модели. А многообразные лексические средства служат лишь проявлением синтаксической связи или уточняют, дополняют ее характер.

Мы увидели, что связь отдельных высказываний обнаруживается через сигналы связи – показатели связности, в частности имена, местоимения, местоименно-наречные слова, союзы и т.д. Однако структурная связь может быть выражена и посредством синтаксического параллелизма – цепочек высказываний, повторяющих одну и ту же модель. В этом случае особенно важна и значима роль порядка слов при конструировании текста. Связь может не быть выражена словесно и существовать только на уровне логических отношений, то есть предложения могут быть связаны только по смыслу. Например: *Стало душно. Мы вышли на улицу* (причинно-следственная связь).

Или: *Поезд дал свисток. Мы тронулись в путь.* Смысловая связь между предложениями выражается только синтаксически, поскольку предложения тесно связаны благодаря тому, что во втором предложении подразумевается повтор первого. (*Поезд дал свисток. Мы (находящиеся в поезде) тронулись в путь.*) Нужно отметить, что смысловая связь выражается всегда синтаксически. В противном случае она отсутствует. Или другой пример: *Я вышел в сад. Пели птицы (В саду пели птицы).*

Таким образом, в цепной связи следует различать две тесно взаимосвязанные стороны: внутреннюю, структурную, выражающуюся в устойчивых соотношениях членов соединяемых предложений («дополнение – подлежащее» и др), и внешнюю, характеризующую средства выражения, воплощение этих синтаксических соотношений в речи (лексический повтор, и др).

Н. С. Валгина говорит о том, что внешнее межфразовое единство предложений в тексте, также как и внутреннее, организуется через тема-рематическую последовательность, в которой осуществляется пошаговая тематизация ремы. «Именно тема-рематическая последовательность проявляет коммуникативную связанность текста, так как через нее происходит накопление информации, ее продвижение; но одновременно тема-рематическая последовательность выявляет и структурную связанность: тематическая преемственность каждого из высказываний требует «облачения в словесные одежды» и одновременно выбора определенных синтаксических средств связи. Так содержание ищет форму, форма становится содержательной» [Валгина, 2003, с. 173].

Например: *Я увидел узкую улицу, уходящую в горы. Ее во всю длину перекрывал глухой, почти черный навес из виноградных лоз, растянутых на жердях. Большие зрелые кисти винограда висели низко над улицей. Под ними шел ослик с фонариком на шее. Фонарик был электрический и светил очень сильно* (К. Паустовский). Так через тема-рематическую последовательность прослеживается постепенное, шаг за

шагом, нарастание сообщаемой информации; ее вехи: *улица – виноград – ослик с фонариком.*

Такая закономерность построения текстового сообщения распространена и на оформление тема-рема-тематической последовательности при помощи параллельной связи. Например: *Буря бушевала над Петербургом, как возвращенная молодость. Редкий дождь хлестал в окна. Нева вспухала на глазах и переливалась через гранит. Люди пробежали вдоль домов, придерживая шляпы. Ветер хлопал черными шинелями.* В данном случае последовательность объединяется общей гипертемой: $t_1 - r_1$ (*Буря бушевала над Петербургом...*). Все предложения последующие, однотипно построенные, раскрывают содержание первого предложения, детализируя обобщенно сформулированную тему бури: (*дождь хлестал; Нева вспухала; люди пробежали; ветер хлопал*).

При параллельной связи предложения связываются благодаря параллелизму синтаксических конструкций, не исключая неполноту предложений и эллипсиса, отсылающих к предшествующим элементам текста. Организация текста может быть оформлена и посредством параллельной анафорической связи. В этом случае анафора является основным средством синтаксической связи между строфами текста при параллельной последовательности. Например:

Среди загадок природы происхождения Земли, образование земной коры, воды, атмосферы – одна из самых учительных.

Земля была огненным шаром...

Земля была первоначально в холодном состоянии...

Здесь видно, что строфы текста строго объединены параллельными анафорическими зачинами.

В качестве грамматических средств цепной и параллельной связи могут также выступать вводные слова и союзы.

Вводные слова – одно из средств, характерных для связи между самостоятельными предложениями. Синтаксическая функция вводных слов

связана, прежде всего, с соединением законченных предложений в речи. В русском языке, как отмечал, В. В. Виноградов, «наблюдается тесная связь и взаимодействие между союзами и модальными словами» [Виноградов, 1950, с.76]. Это прежде всего связано с тем, что некоторые союзы, такие как *наоборот, впрочем, стало быть и др.*, имеют модальную природу. До сих пор у грамматиков идут споры по раскрытию природы данного явления.

Роль вводных слов между предложениями зависит от их значений. Слова: *во-первых, во-вторых,* и др. устанавливают логическую связь, последовательность изложения. Вводные слова «*значит*», «*следовательно*»...выражают отношение дополнительного логического следствия. Вводное слово «*наконец*» имеет итоговое значение, оформляет лексически концовку текста. В тексте могут встретиться вводные слова со значением уверенности (безусловно), сомнения (наверное), чувства (к счастью) и др., и хотя роль вводных слов в соединении предложений очевидна, однако их нельзя считать единственным главным средством связи предложений.

Таким образом, роль вводных слов в речи заключается в подчеркнутом выражении структурных и логико-смысловых отношений между предложениями, в осуществлении различных переходов, в смене аспекта повествования (модальные функции).

Союзы, подобно вводным словам, не играют решающей роли в связи предложений, однако функции их в прозаической строфе весьма значительны. Союзы участвуют в композиционном членении строфы, в синтаксическом оформлении зачинов и концовок, в осуществлении разнообразных тематических переходов в строфе, в выражении различных синтаксических отношений (противопоставление, сопоставление и т.д).

Как показывает анализ работ различных ученых, каждый из основных сочинительных союзов (и, но, а) обладает в тексте своей композиционно-синтаксической функцией. По мнению Н. И. Кручининой, «У союза «*и*» это функция в широком смысле слова повествовательно-динамическая.

Организуя текст, союз «и» вносит в него идею продолженности и последовательности» [Кручинина, 1984, с. 175].

По выполняемой функции союзу «и» противопоставлен союз «но». «В основе его текстовой семантики лежит значение предельности. Союз «но» обрывает прямую линию повествования и направляет его по другому руслу» [Кручинина, 1984, с. 208]. Союз «но» может быть и синтаксическим оформлением последнего предложения, вбирая в себя значение завершения.

Основная функция союза «а» в тексте – ассоциативно-повествовательная. «Союз «а» в отличие от «но» не ломает повествования, он лишь слегка его видоизменяет, смещает в иной субъектно - событийный план. Если вводимая союзом «а» тема имеет сопутствующий характер, она может быть дополнительно выделена определениями: между тем, тем временем и др. Например: *Как правило, первые две декады почти все бригады простаивают. А между тем персонал лихорадочно готовит фронт работ.* Из выше изложенного можно заключить, что союзы, как и вводные слова, играют большую роль в организации связной речи.

Основной способ связи между самостоятельными предложениями – их структурная соотнесенность. Она может выражаться в цепных средствах связи, т.е. в различных соотношениях между членами объединяемых предложений («подлежащее – дополнение», «дополнение – дополнение» и др.), в определенном порядке слов, отражающем тематическое членение предложений в ССЦ как при помощи цепной, так и параллельной связи.

Таким образом, текст в психолингвистическом аспекте рассматривается как «продукт и средство реализации коммуникативной задачи, возникающей одновременно перед обоими участниками коммуникативного акта: адресантом (автором) и адресатом (реципиентом). У обоих формируются собственные прагматические установки: у первого – на адекватную передачу информации, у второго – на адекватное ее понимание.

«Столкновение» этих установок определяет содержательную структуру текста и иерархию тех компонентов, которые составляют эту структуру» [Шахнарович, 1995, с. 220].

В рамках психолингвистического подхода текст рассматривается как продукт речевой деятельности, то есть это научное направление изучает, каким образом текст существует в сознании тех, кто его воспринимает. Данный подход отличается активным использованием экспериментальных методов, так как эксперимент в психолингвистике широко используется для верификации гипотез, позволяющих объяснить механизмы речевой деятельности человека. В психолингвистическом эксперименте носитель языка выступает не только как информант, сообщающий о своем знании языка, но и как испытуемый со своей системой ценностей и мотивов.

Психолингвистическое направление изучения текста позволяет наиболее адекватно представить модели восприятия и порождения текста. Данное направление исследования значимо не только с научной точки зрения, но и с методических позиций. Далее мы рассмотрим механизмы восприятия и порождения текста именно в этом аспекте.

Глава II. Экспериментальное исследование грамматических ресурсов текста в процессе обучения русскому языку

2.1.Цепочечный ассоциативный эксперимент по методике создания текста по ключевым словам

Известно, что главной целью обучения русскому языку является содействие развитию коммуникативной культуры учащегося, так определяют его направленность и Федеральный образовательный стандарт (введение ФГОС ООО (второго поколения) декларирует ту же позицию). Курс учебного предмета «Русский (родной) язык» в рамках ФГОС направлен на формирование коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций.

Одним из важнейших метапредметных результатов освоения выпускниками основной школы программы по русскому (родному) языку является умение создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата и ситуации общения. А также способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.).

Но учебные программы разных авторов, несмотря на включение комплекса заданий, упражнений по развитию речи учащихся, используют исключительно лингвистический подход к изучению русского языка в области развития речи, т.е. разработаны без учета модальностей восприятия и межполушарных асимметрий головного мозга учащихся.

Сегодня современный учитель знает, что материал осваивается учащимися по-разному не в силу их возможностей, а в силу психологических особенностей. «Современный учитель должен в совершенстве владеть не только своим предметом, но и хотя бы элементарными навыками

диагностики особенностей восприятия детьми получаемой информации, стратегий и способов ее обработки, хранения и воспроизведения» [Коновалова, 2015, с.5]. Сегодня каждый учитель – практик должен быть немножко психолингвистом. Ведь «знание особенностей организации мыслительной деятельности позволит учителю не только понять реакцию учеников на разные интеллектуальные и коммуникативные задачи, но и...разработать индивидуализированные технологии включения детей в образовательный процесс и сделать их успешными и творческими» [Коновалова, 2015, с. 5].

Чтобы сделать учебный процесс по-настоящему увлекательным и интересным для учащихся можно обратиться к психолингвистическим методикам. Мы считаем, что эффективным приемом порождения текста является психолингвистический цепочечный ассоциативный эксперимент. Данная методика направлена на формирование текстовой компетенции.

Согласно концепции Н. С. Болотновой, текстовая компетентность включает в себя:

1. Знание языковых ресурсов, умение их отбирать и организовывать в процессе текстовой деятельности;
2. Умение проявить свой взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала и его отражения в слове, осознание индивидуального авторского стиля;
3. Знание о сферах общения, ситуациях, условиях общения и умение учитывать это при текстообразовании и восприятии текста;
4. Знание действительности, умение отражать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности;
5. Знание об адресате и умение учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности.

И. В. Салосина считает, что «текстовая компетентность остается одним из факторов, который обеспечивает образовательный процесс, способствует формированию ценностно-смысловой, общекультурной,

учебно- познавательной, информационной, коммуникативной, социальной ориентации ученика».

Чтобы сформировать текстовую компетентность школьников, необходимо дать им возможность включиться в ход самого процесса создания текста. Что мы и попытались сделать с помощью ряда психолингвистических методик в группе учащихся 5-х классов.

Метод ассоциативного эксперимента – это психолингвистический метод, который используется в целях экспериментального исследования субъективных семантических полей слов, формируемых и функционирующих в сознании человека. Его авторами в практической психологии принято считать американских психологов Х. Г. Кента и А. Дж. Розанова (1910). Психолингвистические варианты ассоциативного эксперимента были разработаны Дж. ДIZE и Ч. ОSGУДОМ. В отечественной психологии и психолингвистике методика ассоциативного эксперимента была усовершенствована и апробирована в экспериментальных исследованиях А. Р. ЛУРИИ и О. С. ВИНОГРАДОВОЙ.

В прикладной психолингвистике разработано несколько основных вариантов ассоциативного эксперимента:

1. «Свободный» ассоциативный эксперимент. Испытуемым не дается никаких ограничений на словесные реакции.

2. «Направленный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается называть только слова определенного грамматического или семантического класса (например, подобрать прилагательные к существительным).

3. «Цепочечный» ассоциативный эксперимент. Испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями — например, назвать в течение 20 секунд 10 различных слов или словосочетаний.

В работе мы взяли третий вид ассоциативного эксперимента и соединили его с методикой создания текста по ключевым словам.

Методика создания текста по ключевым словам – это один из вариантов обучения учащихся текстопорождению. Как правило, ключевые слова даются в готовом виде учителем. Проведенный нами эксперимент, направленный на формирование развития умения конструировать текст из слов, несколько отличается от данной методики. Цепочечный ассоциативный эксперимент предполагает создание семантического ряда слов посредством стимульного слова и вызванных им последовательных реакций. Таким образом, данный эксперимент позволяет создать актуальное семантическое поле для каждого отдельного респондента в целом, а полученный материал – это и есть ключевые слова для создания текста.

Цель эксперимента:

- определить самые частотные слова-реакции на стимульное слово «весна»;
- выявить взаимосвязь ключевых слов – реакций и распределить их по тематическим группам;
- интерпретировать полученные тексты учащихся с учетом их жанровых особенностей.

Гипотеза: создание собственных текстов зависит преимущественно от характера ассоциативного наполнения слова. При этом типовая направленность текста определит актуализацию этих связей.

В эксперименте приняли участие 25 учащихся 5 класса, из них справились только 24 человека. Один ученик не смог собрать текст из стимульного материала. Учащиеся, которые справились с заданием, преимущественно кинестеты -13 (54%); из визуалов -7 (29 %), есть учащиеся со смешанным типом восприятия - 4 (16 %).

Испытуемым было предложено следующее задание: приведите последовательный ряд реакций на заданное слово. У вас должна получиться цепочка из 10 слов. Используя данные слова, создайте текст в определенном жанре.

Обучающимся было предложено в качестве стимульного слова – *весна*. Это слово вызвало самые разные ассоциации у испытуемых.

В результате проведенного эксперимента ключевыми словами, составляющими ядро слова *весна* стали реакции: *тепло* 7 (первая реакция 4 ч.); *цветы* 6; *лужи* 6 (первая реакция 3 ч.); *вода* 5; *зелень* 4; *ручьи* 4; *зелень* 4 (первая реакция 3 ч.); *хорошо* 3; *смех* 3; *радость* 3; *листья* 3 (первая реакция 3 ч.); *деревья* 2; *кораблик* 2; *солнце* 2 (первая реакция 1); *время года* 2; *резиновые сапоги, оценка, дневник, радость, теплота, подснежник, растение, красота, улыбка, веселье, хохот, ручеек, мальчики, хулиганы, злые, отбирают, веселятся, грустят, шустрые рыбы, играть смеяться, зеленые кусты, пушистые мохнатые звери, сородичи зайца, тает, синие, лед, мокро, красиво, потепление, чудесно, снег тает, не холодно, не учимся, не ходим в школу, сидят дома, гуляют, тень, прохлада, море, пляж, песок, замок из песка, таяние снега, сырость, грязь, слякоть, роса, водичка, птицы поют, травка, игры на воздухе, развлечения, красота, пробуждение, свежесть, победа, стремительность, народ, Москва, Кремль, страна, ноги мокрые, погода, Урал, Полевской, любимый дом, праздник, 4 четверть, оценки за четверть, скоро лето, учеба, тетрадь, писать, говорить, ярче светит солнце, желтое, цвет, красота, чистота, аккуратность, чисто, свежо, скоро лето, бег по лужам, скользко, грязь, трата сил, играть, каникулы.*

При анализе ответов ассоциативного эксперимента можно выделить, прежде всего:

- синтагматические ассоциации: *ноги - мокрые; запах - приятный*
- парадигматические ассоциации: *животные – заяц (отн. субордин.), лужи – вода;*
- тематические ассоциации: *весна – тепло; солнце – ярко; Москва – Кремль.*

Полученные ключевые слова - реакции мы разбили на разные тематические группы по следующим параметрам:

- временная организация: *неделя, месяцы, 4 четверть;*
- учебная сфера: *дневник, оценки не учимся, не ходим в школу, оценки за четверть, сидят дома, говорить, писать, тетрадь, каникулы, скоро лето, мальчики, хулиганы, учеба;*
- слова со значением отвлеченного понятия и оценки: *хорошо, тепло, смех, аккуратность, таяние, грустят, веселятся, сырость, грязь, не холодно, красиво, пробуждение, свежесть, стремительность, улыбка, веселье, хохот, чудесно, мокро;*
- слова, связанные с природными явлениями, погодой, природой: *солнце, по лужам, скользко, грязь, листья, зелень, вода, деревья, цветы;*
- слова, называющие географические объекты: *Кремль, Москва, Урал, Полевской, море.*

Наличие данных тематических групп даёт основание утверждать, что тексты, созданные учащимися, связаны не только с темой весны, природы, но и с темой школы или отдыха. В группе ключевых слов, объединенных учебной тематикой, встретилось много глаголов, что позволит учащимся создавать тексты повествовательного характера или тексты-рассуждения. Описательные тексты преимущественно будут о весне, хотя тема природы может встретиться в любом типе текста.

В результате, интерпретация текстов показала, что 13 (54 %) человек написали текст в жанре описания. Это тексты построены с помощью своеобразных синтаксических конструкций: номинативных восклицательных предложений, чаще односоставных предложений. В текстах встречаются слова с оценочным значением, слова, передающие состояние человека или природы. Это, как правило, статическое описание природы.

Например: *«Весна! Хорошо! Кругом зелень, листья, деревья. Сядешь под ветвистое дерево в прохладный тенечек, и сразу вспомнится вода, море, пляж. Кажется, вот сидишь на желтом песочке и лепишь со своими друзьями замки из песка, а мимо тебя малышня пробегает, веселиться».* (Соколова Ксения, ученица 5 класса).

Этот небольшой описательный текст построен в большей степени из существительных. Текст передает душевное, психическое состояние автора через категорию состояния «хорошо», что также дает оценку окружающему миру вокруг. Положительные эмоции вызваны воспоминаниями о море, пляже, воде. Текст построен на этих образах, связанных с летом («зелень», «листья») и, следовательно, лишен динамики. Основу текста составляют односоставные номинативные предложения, также используются сложные предложения с двумя разными односоставными предложениями, состоящими из глаголов буд. времени.

Наряду со статическим описанием встречаются тексты динамического характера:

«В наш город пришла весна! Весной становится теплее, приятно, хорошо. Наверно, где-то сейчас журчат ручьи, птицы поют, распускаются цветы, деревья зеленеют, травка появляется. А на травке роса». (Приданникова Валерия, ученица 5класса)

Первое предложение ученицы хотя и носит повествовательный характер, но уже во 2-м предложении меняется функциональная тональность текста. Появляются глаголы несовершенного вида, настоящего времени, подчеркивающие отсутствие хода событий во временной последовательности. Текст изобилует словами категорией состояния, что говорит само за себя.

Вот, к примеру, статическое описание с элементами динамического, где ученик использует восклицательные предложения в качестве построения описательного текста:

*«Весна - самое прекрасное время года. **Какая она легкая! Какая грандиозная! Какая стремительная!** Это пробуждение природы, зверей, птиц, трав и насекомых. Начинают зеленеть деревья, петь птицы, течь ручьи. **Весна – это радость для всего мира!** Именно весной мы одержали победу над фашистами и обезопасили свою страну, Кремль и, конечно же, свою мамушку- Москву».* (Пашков Всеволод, ученик 5 класса).

Текст построен двухчастно: в первой части текста используются восклицательные предложения со сказуемым-прилагательным. Плавный переход к динамике осуществляется прилагательным «стремительная» и следующим предложением, которое начинается с существительного «это пробуждение», образованное при помощи суффикса «ени» с процессуальным значением. Вторая часть текста, начинающаяся со слов «начинают зеленеть», вносит динамические нотки в описание текста.

Двое учеников написали тексты описания с элементами повествования. Например: *«Весна – уникальное время года. Начинают появляться первые почки. Ах, как красиво зеленеют листья! Также весной начинает теплеть. Прилетают первые птицы. Просыпаются первые животные.*

Проснулся заяц и стал прыгать по поляне. Он был очень счастлив. Заяц посмотрел на солнце и громко сказал: «Ах, как же хорошо весной!»» (Певцов Роман, ученик 5 класса).

В описательном тексте ученика проглядывают детали повествования. Это заметно во второй части текста, где речь начинает идти о действиях конкретного животного, а именно зайца.

Еще один пример: *«Весна. Тепло. Весной много желтых листьев, красивое яркое солнце. Мы с друзьями пошли гулять: веселились, смеялись, были счастливы...»(Марков Никита, ученик 5 класса).*

Видно, что текст смешанного типа, начало текста преимущественно – описание, продолжение – повествование.

Таким образом, тексты, созданные в жанре описания, включают слова, объединенные в тематические группы: слова, связанные с природными явлениями, погодой, природой; слова со значением отвлеченного понятия и оценки. Несмотря на то что тексты построены в едином жанре, но по выбору грамматических, лексических, синтаксических средств они разные. Этим и обусловлено появление разных видов текстов - описания. Главная роль в текстах описательного типа принадлежит существительным и прилагательным.

Повествовательные тексты написали 6 (25 %) учеников. Из этих 6-ти текстов три текста **о школе:**

«Я шла в школу в резиновых сапогах и была весна. Журчали лужи и был холодный ветерок. Мне стало холодно, и надела перчатки. Я пришла в школу на русский язык. Мы начали писать сочинение. Я взяла в руки ручку и начала писать. На следующий день учительница сказала нам наши оценки. Я подала учительнице дневник, и она мне поставила пятерку. Я была очень рада» (Черепанова Ксения, ученица 5 класса).

Стимульное слово «весна» вызвало в сознании ученицы ассоциации, смысловая наполненность которых способствовала созданию рассказа о школе. Но действие рассказа происходит весной. Текст – повествование определяет ход событий во времени. Даже в таком небольшом тексте можно вычленить элементы сюжета: экспозиция – дорога в школу, завязка – приход на урок, развитие действия – написание сочинения, кульминация – объявление оценок, развязка – пятерка в дневнике. Подобные тексты: *«Весной начинается четвертая четверть. Надо идти в школу, писать в тетрадях...»*. Или: *«После каникул мы идем в школу. Сидя на скамейке, ждем звонка на урок...»* (См. приложение № 1)

Еще один текст, написанный из цепочки ассоциативных слов, относится к не учебной сфере, куда вошли слова *хулиган, мальчик* и др.

«Весна - тепло. Мальчики запускают по ручейку кораблик. Но вдруг к ним подходят злые хулиганы и отбирают у них кораблик. Ребятам грустно. А хулиганы веселятся».

В небольшом по объёму тексте можно выделить два события: 1 – пускание мальчиками корабликов, 2 – неожиданное появление хулиганов. Слова «но вдруг» определяют новое содержание в ходе повествования, делят текст как бы на части: до и после.

Другие два текста о весне построены по классической повествовательной модели. Традиционно в таких текстах начало задается словом - *однажды*: *«Однажды наступила весна...»*, *«Однажды я гулял*

весной по лесу...». И уже заданное начало предопределяет ход событий, чередующийся один за другим, что само собой предполагает обильное использование глаголов.

В итоге, в текстах повествовательного типа особая роль принадлежит глаголам совершенного вида реже несовершенного, с помощью которых рассказывается о сменяющихся друг друга событиях. Движению сюжета способствуют слова, такие как «вдруг», «неожиданно», создающие напряженность, кульминационность сюжета. Слово «однажды» помогает начать мысль, установить связь между элементами текста. Повествовательные тексты созданы преимущественно из слов, относящихся к тематической группе учебной сферы.

Остальные учащиеся создали тексты в жанре рассуждения. Это 5 (20 %) учеников. Их тексты тематически разнородны. Тексты о весне связаны со школьной темой. Основанием для отнесения к данному типу речи являются разного рода слова - маркеры: тезис; по моему мнению, как было сказано.

Например, такой текст - рассуждения:

«Что такое весна?»

Весна – это время года. Весна состоит из трех месяцев: марта, апреля, мая. Весна всегда идет после зимы. Весной всё цветет, дышит, пахнет. Конечно, весной появляются лужи, слякоть и приходится носить резиновые сапоги, чтобы не промочить ноги. Зато как приятно пускать кораблики по бурным потокам весенних ручейков.

Нет. По моему мнению, весна – лучшее время года!» (Буторина Валя, ученица 5 класса).

По структуре текст относится к рассуждению. Текст состоит из тезиса, основной части, где приводятся убедительные доводы, хотя и спорные, и делается вывод в форме выражения личной позиции автора. Конечно, не все тексты построены по данной модели. Есть работы учеников, в которых нет вывода, например, ученица, рассуждая о том, что: *«...люди выбрасывают зимой мусор, улицы превращаются в огромные горы мусора и грязи. Про*

весну можно сказать: «Весна – время грязи, слякоти, луж и мусора», заканчивает сочинение словами: «Но все равно моё любимое время года – весна» (Катаева Валя, ученица 5 класса). Девочка рассуждает об общественных проблемах загрязнения природы, улиц города, и это хорошо. Но серьёзным недостатком текста данного типа является отсутствие вывода. Таких работ три.

Слово «весна» в одной работе связано с понятием дружбы и преданности, например: *«Весна – это красивое время года. Мне нравится весна, особенно, когда светит яркое солнце. В это время я всегда гуляю с другом, нахожу новых друзей.*

Мне нравится дружить с преданными, добрыми друзьями...» (Соколовская Анастасия, ученица 5 класса). Текст построен по модели рассуждения. В работе присутствуют все элементы текста, вывод сделан очень лаконично: *«И это хорошо, что у меня такие друзья»*. Текст интересен тем, что слово «весна» ассоциируется с «человеком», «солнцем», «другом» и стоит наряду с такими нравственными понятиями, как «честность», «преданность», «доброта», «доверие». Очевидно, что слово «весна» вызвало массу положительных эмоций в сознании ученицы.

Таким образом, особую роль в текстах – рассуждения выполняет композиция. Любой текст рассуждения строится по определенной схеме. Все части важны. Поэтому отсутствие вывода – серьёзный недостаток, так ведет к разрушению композиционной структуры текста. Но, к сожалению, такие тексты имеют место быть среди испытуемых. Немалую роль в текстах – рассуждения играют грамматические средства: вводные слова, союзы, производные предлоги. Как правило, вводные слова в речи выражают структурные и логико-смысловые отношения между предложениями, способствуют осуществлению различных переходов в смене аспекта повествования. Союзы, подобно вводным словам, не играют решающей роли в связи предложений, однако участвуют в синтаксическом оформлении

зачинов и концовок, а также в выражении различных синтаксических отношений (противопоставление, сопоставление).

В ходе эксперимента по цепочечному ассоциативному методу мы пришли к следующим выводам. Тематические группы, в которые объединились слова – ассоциации, связаны с разными темами: с темой весны, с темой природы (лес), с темой школы и отдыха. Созданные учащимися тексты тематически разнородны.

1. О весне – 14 человек
2. О природе (лес) – 1 человек
3. О школе – 3 человека
4. Об отдыхе – 6 человек

Интересным является то, что с начала эксперимента мы предполагали, что о весне тексты будут созданы в жанре описания, так как среди слов – ассоциаций было много существительных, слов категории состояния, о школе – в жанре повествования, так как среди слов – ассоциаций на стимульное слово «весна» оказалось много глаголов. Результаты показали, что из 14 человек, пишущих о весне, 13 человек создали тексты-описания. О школе в жанре повествования написали 3 человека из 6-ти. В жанре рассуждения тексты получились разные по тематике: 2 – о весне, 2 – об отдыхе, 1 – о школе.

Следовательно, гипотеза подтвердилась: создание собственных текстов зависит преимущественно от характера ассоциативного наполнения слова. При этом жанровая направленность текста определит актуализацию этих связей.

Подводя итоги эксперимента, мы пришли к выводу о том, что такие психолингвистические задания на уроках развития речи стимулируют речетворческую активность школьников.

В следующем параграфе нам предоставляется интересным обратиться к эксперименту, для которого был выбран метод вероятностного прогнозирования, а именно одна из его методик – методика завершения

(завершение предложений по заданным грамматическим формам предъявленного слова).

2.2. Эксперимент по методике завершения предложений по заданным грамматическим формам предъявленного слова

Одним из распространенных в психолингвистических исследованиях является метод дополнения, называемый также методикой завершения. Метод дополнения является одним из вариантов метода вероятностного прогнозирования, на основе которого были разработаны и предложены У. Тейлором две методики: методика заполнения лакун и методика завершения (дополнения). Сущность первой состоит в преднамеренной деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Методика завершения (дополнения) заключается в том, что испытуемым предлагается закончить предложение, текст, то есть такое прогнозирование может иметь место на различных уровнях языка, и оно определяется языковыми и смысловыми факторами. Одно и то же речевое высказывание (начало), безусловно, будет иметь разное продолжение, как с всевозможной семантической наполняемостью, так и структурно-грамматическим оформлением. Конечно, это зависит от восприятия испытуемым языкового явления, которое вызывает в его сознании актуальные для него определенные смыслы, образы, неразрывно связанные с картиной действительности.

При завершении речевого высказывания можно увидеть грамматические возможности испытуемых, какие пресуппозиции, типовая семантика лежат в основе их продолжения высказывания, а также типовые контексты, связанные с завершением фразы.

В работе мы обратились к методике завершения и взяли завершение предложений по заданным грамматическим формам предъявленного слова.

Данная творческая работа также направлена на формирование текстовой компетенции.

Цели эксперимента:

для школьников:

- продолжить предложения на базе сформулированных фраз;
- построить из фраз текст в определенном жанре.

для учителя:

- определить текстопорождающую стратегию предложений у учащихся;
- интерпретировать тексты учащихся 5-х классов, выявляя зависимость выбора текстопорождающей стратегии (повествование, описание, рассуждение);
- развить компетенции восприятия, понимания, интерпретации и создания текста.

Гипотеза эксперимента: в ходе завершения предложений по заданным стимулам грамматическая форма предъявленного слова должна способствовать актуализации разных текстопорождающих стратегий, в то же время выявляя типовые контексты возможных реализаций.

Эксперимент проводился с теми же испытуемыми, учащимися школы № 13. Задание для испытуемых было следующим: перед вами одно и то же слово в разных словоформах. Продолжите фразы. А затем из полученных предложений составьте текст в определенном типе речи. Озаглавьте текст.

Для эксперимента мы взяли словоформы слова «слово»:

- Слово _____
- В слове _____
- От слова _____
- Без слова _____
- Когда слово _____

По мнению Ю. Н. Караулова, изменение грамматической формы слова влечёт за собой изменение реакции. Мы вслед за ученым считаем, что форма слова, предъявляемого в качестве стимульного, способна влиять как на

семантические, так и на синтаксические характеристики в организации предложения. Каждая отдельная грамматическая форма предъявленного слова «слова» выполняет определенную роль в организации смысла предложения. Эта роль, значимость слова предсказана его синтаксической позицией – появлением его в определенной форме (форме падежа) и его структурными связями с остальными членами предложения. Поэтому, по мнению Т. П. Ломтева, «семантико-синтаксическую организацию предложения представляют синтаксические позиции тех или иных содержательных элементов, показывающих взаимодействие языковых содержательных разрядов, которые выражают смысл предложения, - с семантическими категориями предложения, которые находятся в тесном взаимодействии друг с другом: субъект, предикат, объект, определение, обстоятельство» [Ломтев, 1960, с. 22]. «Каждая форма на своем месте» [Потебня, 1977, с.113]. Так, грамматические формы предъявленного слова «слово» становятся неким строительным материалом и влияют на создание предложения и текста.

Не надо забывать о том, что в сознании человека имплицитно существует концепт «коммуникативная позиция», закрепляющийся в его памяти типизированными формами выражения мыслей и чувств – коммуникативный стереотип. А структура предложения способна быть способом репрезентации концептов при помощи морфологических форм знаменательной части речи, их синтаксической позиции в предложении. Не случайно «предложение является онтологически обусловленным феноменом» [Арутюнова, 1976, с. 23].

В нашем эксперименте грамматические формы предъявленного слова вызвали разные реакции и стали толчком для создания предложений разных по структуре.

Для интерпретации результатов построения предложений нами учитывались коммуникативные тактики, предложенные Ю. Н. Карауловым, который под коммуникативной тактикой понимал «акцентуацию» одного из

типов отношений, наблюдаемых между стимулом и реакцией в ассоциативно-вербальной сети. Ю.Н. Караулов выделяет 5 типов связи: предикативную тактику, номинативную (или дефиниционную) тактику, локативную тактику, оценочную тактику и пропозициональную тактику. Для своего эксперимента по методике завершения мы взяли классификацию ученого лишь за основу, так как пятый тип связи не актуален (в нашем случае) для тактики построения синтаксических конструкций. Таким образом, для интерпретации результатов построения предложений нами учитывались следующие коммуникативные тактики:

1. Прецедентная тактика построения предложения, то есть предсказуемая пресуппозиция, в основе которой может лежать прецедентный текст, метафорический элемент сентенции, например: «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь» или предложения, построенные по типу пословиц: «Без слова как без оружия».
2. Номинативная (или дефиниционная) тактика, заключающаяся в реагировании на стимул синонимом, гипонимом, антонимом, например: «Слово – часть речи», «Слово – форма общения»;
3. Оценочная тактика, мотивированная сиюминутным состоянием, настроением испытуемого (субъективная пресуппозиция), например: «Без слова невозможно жить», «От слова мы испытываем разнообразные эмоции и чувства»;
4. Предикативная тактика, то есть грамматически оформленная результирующая синтаксема «стимул + реакция», например: «Слово режет как стекло», «Слово помогает общаться», сюда же относятся случаи в виде синтаксических примитивов «Слово хорошее и плохое»;
5. Локативная тактика, заключающаяся в способности выражать причину, принадлежность, предназначенность. Локативное отношение передается через предлоги, например: «Без слова нельзя написать текст», «В слове было всего три буквы».

Итак, полученные результаты мы представили в таблице:

Словоформа	Прецедентная тактика	Дефиниционная тактика	Оценочная тактика	Предиктивная тактика	Локативная тактика	Кол-во учеников	По факту
1. Слово	14 человек	5 человек	4 человека	2 человека	-	21	23
2. В слове	-	-	9 человек	11 человек	1 человек	21	23
3. От слова	2 человека	-	10 человек	9 человек	-	21	23
4. Без слова	4 человека	-	10 человек	4 человека	1 человек	21	22
5. Когда слово	4 человека	1 человек	11 человек	1 человек	3 человека	21	23
Итого	24	6	44	27	4		
Процент качества	114 %	9%	209%	128%	19%		

В итоге, в ходе эксперимента мы пришли к следующим выводам. При построении предложений учащиеся использовали разные тактики. По таблице видно, что в 5 «В» классе ученики активно использовали прецедентную тактику, 24 раза, что составило 114 %. От первой словоформы 11 человек вспомнили пословицу «слово не воробей, вылетит – не поймаешь», причем 3 человека вспомнили произведение древнерусской литературы, ещё не изученное ими, «Слово о полку Игореве». Испытуемые также вспомнили и другие пословицы, например: «Без слова человек, как птица без крыльев», «без слова как без оружия», «когда слово плохое – оно убивает, а когда хорошее – воскресает», «без слова нет и договора» и др. Вторую тактику использовали ученики, давая определение понятию слова, например: «Слово – это форма общения», «слово – это самое главное в речи», «слово – это часть речи». Есть другие примеры. Таблица также позволяет сделать вывод о том, что частотность употребления оценочной тактики, что составило 209 %, свидетельствует о том, что ученики 5 «В» класса при ответе полагаются на свой жизненный опыт или пример, взятый из книг. Например, «от слова мы испытываем разнообразные эмоции и чувства» или «когда слово материнское есть, и жить хорошо». В речи учащихся, использующих локативную тактику, как правило, присутствуют однотипные предложения. К примеру, в анкетах учеников встретились такие предложения, как «в слове аллея две буквы «эль», «в слове можно сделать ошибку» или «в слове две буквы». Такие предложения не вызывают интереса, так как являются сообщением известного факта.

Таким образом, проанализировав полученные предложения и определив коммуникативные тактики построения, выявив доминирующую тактику, мы считаем, что тексты учащихся могут носить разный характер. В основу текстов учащихся 5 «В» класса, возможно, будет положен личностный подход. Поэтому тексты могут быть написаны в форме рассуждения, где важно высказать личное мнение, сопровождаемое яркими жизненными примерами, пословицами.

Анализ результатов мы проводили на основе классификационных критериев, предложенных Т. А. Гридиной, которая, описывая методику завершения высказывания, разграничивает две стратегии текстопорождения – дефиниционную и синтагматическую [Гридина, 2012, с. 22]. По ее словам, построение текста по типу описания относится к дефиниционной стратегии текстопорождения, а построение текста по типу повествования – к синтагматической стратегии текстопорождения. Но кроме данных стратегий мы включили следующую синтаксическую конструкцию, где субъект и предикат являются существительными. Эти предложения созданы по типу дефиниционной тактики. Такая конструкция предложения стимулирует учащихся на выбор в качестве текстопорождающей стратегии создание текста – рассуждения и текста - описания.

Анализ текстов испытуемых

Из 23 ученика создали текст лишь 20 человек. Три ученика не смогли выстроить связные тексты. И первым заданием было придумать заголовок к тексту.

Любой текст включает в себе два типа информации, «содержательно-фактуальную и содержательно – концептуальную» [Гальперин, 1981, с. 27], то есть сообщения событий (эксплицитный тип информации) и замысел текста (имплицитный тип информации). Известно, что в заголовке текста уже отражается сущность описываемых событий в краткой спессованной форме. Заголовок актуализирует содержание текста и привлекает внимание читателей. Поэтому очень важно подобрать правильный заголовок.

Определяемым фактором названий текстов учеников 5 «В» класса стал стимульный материал словоформ предъявленного слова – «Слово». Это видно из того, что многие тексты носят номинативное название – «Слово», это 4 работы учеников. У 10 –х учеников заголовки, связанные с данной лексемой, например: «От одного слова зависит жизнь», «Смысл слова», «Секреты слова», «Что такое слово?». В данную группу вошли и

прецедентные названия, такие как: «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь» и др. У 3-х учеников названия оказались не связанными со стимульным материалом: «Плохое и хорошее», «Мир», «Плохой день». И у 4-х учеников тексты не носят никакого названия. И не случайно, так как из этих четырех три текста являются профанными, лишенными всякого смысла. Таким образом, названия текстов актуализируют его содержание и жанровую принадлежность (например, «Что такое слово?»), а отсутствие заголовка указывает на возможную деформацию смысловой цельности текста.

В ходе интерпретации текстов учащихся мы разделили тексты на 4 группы: тексты – рассуждения, тексты – повествования, тексты – описания и профанные тексты (несвязные).

К группе текстов - рассуждения мы отнесли 13 работ. Но не все ученики выстроили текст рассуждения по правильной схеме.

1. Текст - рассуждения с наличием всех композиционных элементов (тезиса, аргументов – доказательств, выводом) – 3 человека.
2. Текст - рассуждения, но с отсутствием вывода – 4 человек;
3. Текст - рассуждения со значительными нарушениями – 6 человек.

В текстах – рассуждениях с наличием всех композиционных элементов, созданных учениками, есть основная мысль (тезис), аргументы, доказывающие правильность тезиса, и вывод. Например, из следующих предложений:

- *Слово о полку Игореве (Слово не воробей, вылетит – не поймаешь);*
- *В слове заключается смысл;*
- *От слова зависит жизнь;*
- *Без слова как без оружия;*
- *Когда слово произносишь, ты можешь убить душу человека или, наоборот, возродить.*

Получился такой текст – рассуждения с названием: «Что такое слово?».

«Что такое слово?»

Это удивительная часть человеческой души. Благодаря слову можно узнать, что чувствует человек. Только из-за слов мы знаем, что было раньше. Узнавая это в книгах, которые писали люди, которые жили раньше, например «Слово о полку Игореве».

Без слов мы как без оружия. Ведь мы общаемся, договариваемся благодаря словам. От слова зависит жизнь, так как в слове заключается скрытый смысл. Когда мы произносим слово, мы можем либо убить душу человека, либо наоборот возродить.

Помни, слово не воробей, вылетит – не поймаешь» (Исупова Аня). Текст данной ученицы грамматически и композиционно верно оформлен, имеет чёткую структуру.: тезис – первое предложение, примеры – сам текст, вывод – последнее предложение. В тексте использованы все предложения, полученные от данной лексемы. Полученные предложения использовались ученицей не по порядку. Это видно по выделенным словам в предложениях. Причем на первую словоформу «слово» в И. п. ученицей дано два предложения, созданных по типу прецедентной тактики. Ученица текст начинает с вопроса, ответом на который является второе предложение. Местоименная замена «это» служит проявлением синтаксической связи между предложениями, уточняет ее характер. Местоимение «это», указывающее на существительное «слово» актуализирует построение второго предложения по типу дефиниционной тактики, где субъект и предикат являются существительными: «Слово – часть».

Или вот ещё пример.

От словоформ созданы следующие предложения:

- *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь;*
- *В слове таком маленьком, но значительном, есть много смысла, скрытого смысла;*
- *От слова мы испытываем разнообразные эмоции и чувства;*
- *Без слова невозможно жить;*

- Когда слово радует человека, ему хорошо, а когда обижает, он чувствует себя ужасно.

Ученица создала текст – рассуждения с названием «Слово».

*«Слово, что мы знаем о нем? Мы все говорим и слова и даже не всегда понимаем, что обижает человека или же наоборот радуем. Есть такая мудрая пословица: **«Слово не воробей, вылетит – не поймаешь».***

Как вы ее понимаете?

Лично для меня, это что-то волшебное, одна пословица и ее смысл переворачивают всё. Давайте порассуждаем.

Без слова невозможно жить. В одном таком маленьком слове, но значительном, есть много смысла, скрытого смысла. От слова мы испытываем разнообразные эмоции и чувства. Когда слово радует человека, ему хорошо, а когда обижает, он чувствует себя ужасно.

Эта пословица об эмоциях и чувствах человека. Это самое главное. Конечно, хочется, чтобы все говорили только слова счастья, но это невозможно.

Итак, говорите только слова счастья и не обижайте никого. А если так случится, то извиняйтесь и просите прощения. И тогда всё будет отлично! (Худякова Полина). В тексте ученица использовала все предложения, полученные от словоформ предьявленного слова. Четыре из пяти предложений употребила в качестве рассуждения над смыслом пословицы – реакции на первую словоформу – стимул. В создании своего текста – рассуждения ученица использовала все композиционные части: тезис, доказательства, вывод. В качестве грамматических средств, устанавливающих логическую связь, последовательность изложения, ученица использовала вводные слова, помогающие связать абзацы. Вводное слово «*итак*» со итоговым значением, помогло оформить лексически концовку текста. В тексте встретилось вводное слово со значением уверенности «*конечно*». Таким образом, вводные слова выступили «проводником» в подчеркнутом выражении структурных и логико-

смысловых отношений между предложениями, в осуществлении различных смысловых переходов.

Один ученик, создавая текст – рассуждения, применил только первое предложение «Слово может убить человека». И это предложение, вызвав определенные эмоции, стало толчком для создания текста.

Вот пример: *«Слово может убить человека. Я не случайно начал разговор на эту тему. Наш мир стал очень жестоким. От одного слова может начаться война, от слова брат может пойти против брата. Слово одно только слово может либо убить, либо спасти.*

Дети, особенно дети, стали жестокими. Они не думают, что творят. Используют ненормативную лексику. Не слушают своих родителей. И даже конфликт между родителем и ребенком может привести к непоправимым последствиям. Нам, детям, нужно радоваться жизни. Надо сделать в жизни много хорошего и только хорошего.

И я считаю, что наших детей надо учить только хорошему, ведь они наше будущее» (Хаюмов Рустам).

Данный текст построен с включением всех композиционных элементов: тезиса, примеров, вывода. Тезис дан в утвердительной форме, требующий комментария. Несмотря на то что ученик использовал лишь одно предложения из пяти, текст носит законченный характер.

Часть учеников при создании текстов – рассуждения представили в своих работах основную мысль и аргументы, но забыли сделать вывод. Например: *«Слово – одно из самых главных вещей. Столько всего можно сделать с помощью слов. Например, выразить много прекрасных чувств и эмоций. А учеба! Она вся состоит из слов. Слова – буквы помогают обрести научные истины. От слов, которые произносит ученик, можно определить его ум. Человек читает и развивается, ведь без слов в книгах он будет деградировать» (Кузьминых Андрей).* В тексте ученика есть тезис в форме повествовательного предложения – 1, основная часть, где ученик приводит

примеры, но нет вывода. Еще один недостаток этого текста заключается в том, что мальчик использовал не все предложения.

Вот еще пример текста под названием «Слово»:

«Без слова невозможно жить на свете. Почему? А вот почему.

*Люди раньше не умели писать и читать, мало знали, а свой накопленный опыт передали детям через устные народные сказания, предания и легенды. С появлением на Руси великой летописи, которая началась с простого слова, люди стали учиться читать. От слова составляли тексты, которые переписывались монахами столетия за столетием. Так вскоре началось книгопечатание. **От слова писатели создавали тексты:** романы, поэмы, в которых отражали свое представление о жизни, людях. А ведь все началось от слова (Казакова Карина)».* К сожалению, текст включил лишь одно предложение из пяти, тема до конца не раскрыта, так пример не иллюстрирует ответ на вопрос, почему без слова нельзя жить. В тексте отсутствует главный элемент – вывод.

Но есть и такие ученики, в текстах которых отсутствуют сразу два композиционных элемента. Например: *«Слово помогает общаться друг с другом. Слова бывают плохие и хорошие. Когда слово плохое, оно убивает, а когда хорошее – радует. Без слов мы никто, потому что мы не сможем общаться и делиться интересной информацией. В словах есть смысл. Иногда от слова с отрицательным смыслом люди умирают. В хорошем слове есть смысл любить, жить и радоваться»* (Карпенко Дима). В этом тексте нет вступления, между 1-м и 2-м предложениями отсутствует логическая связь, вывод в тексте также отсутствует. Но ученик размышляет о значении плохого слова и хорошего, делая промежуточные умозаключения. Поэтому мы отнесли данный текст к этому жанру. Безусловно, преимущество этого текста от двух предыдущих в том, что мальчик вписал все предложения в текст, хотя с некоторыми отступлениями от нормы.

К группе текстов – повествования мы отнесли 3 текста. В текстах повествовательного типа, созданных учащимися, находим все признаки этого

функционального – смыслового типа речи. Прочитав повествовательного типа можно задать вопросы что? где? когда? произошло и чем дело закончилось. Например: *«Как-то раз я гуляла с подругой Аней в парке. Мы увидели, как две девочки спорили, сколько в слове «ёж» звуков. Одна из них говорила, что в этом слове два звука, другая же утверждала, что в этом слове три звука. Мы решили им помочь, но они сказали: «Не мешайте нам! Это не ваше дело». Мы спокойно ушли. Потом одна из них подбегает к нам и говорит: «Девочки, помогите нам!». А Аня ответила: «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь»* (Кожевина Лена). В тексте повествовательного типа мы встретили много глаголов прошедшего времени совершенного вида, с помощью которых события сменяют друг друга. Этот признак мы найдем и в других текстах учащихся. Например:

«Однажды бабушка заболела. Она лежала на кровати и читала книгу «Слово о полку Игореве». Ее внук Вася видел, что бабушке плохо и вызвал врача. Врач пришел, выписал бабушке таблетки. На прощанье врач сказал: «Когда слово хорошее, оно может вылечить»

Тогда Вася спросил у бабушки:

- Разве слово может вылечить, ведь от него только образуется текст?
- Нет, - ответила бабушка, - слово может и вылечить.
- Значит слово волшебное?
- Можно сказать и так.

Вася понял, что слово может сделать все, но не понял, как оно это делает». (Опрышко Андрей)

Для повествовательных текстов характерно начало «как-то раз» или «однажды», которое встретилось в тексте. Нужно отметить, что в этом тексте ученик употребил только два предложения.

К описательным текстам мы отнесли 4 работы учащихся. В создании описательных текстов, ученики пользовались дефиниционной текстопорождающей стратегией. В текстах отсутствуют глаголы, создающие движение, тексты носят описательный характер. В основном тексты

начинаются с предложения, созданные по типу номинативной тактики. Так, одна ученица начинает текст с определения: *«Слово – это часть речи. В слове есть слоги ударные и безударные. От слова можно составить предложение, а от предложения текст. Без слова нельзя обойтись ни одному человеку. Мы употребляем слова для создания речевых высказываний, с помощью которых общаемся»*. Текст представляет собой научное описание. Две ученицы зарифмовали тексты. Вот пример первого текста: *«Слово очень длинное. / В слове много букв./ От слова ничего не будет, / Когда слово простолюду»*. Другая ученица текст начала с определения: *«Слово- это очень хорошая форма общения. / В слове и радость, и счастье, и краски. /От слова мы можем услышать отчаяние/ Без слова в полутьме моей сказки и страх./ Когда слово хорошее, мы улыбаемся,/ Когда слово плохое, мы огорчаемся»*. Оба текста являются ярким примером нестандартного подхода к выполнению задания и свидетельствуют о наличии креативности мышления учениц. В последнем тексте описания преобладают сравнения, метафоры, такие как: *«Слово режет словно стекло», «Когда слово мягкое как зефир...», «Люди без слов – цветы без солнца»*. Этот текст построен на основе художественно – литературных приемах, что делает его своеобразным. Вот пример: *«Слово режет, словно стекло режет гладкую кожу. Сказать слово – самое сложное в этом мире. Не физически, нет. Морально сложно сказать слово, ведь в слове вместо букв есть невидимые осколки, впивающиеся в душу человека. Слова – удобрения для цветов людских душ. От слова человек либо расцветает, либо медленно вянет под его гнетом. Люди без слов – цветы без солнца. Без слов человек будет ватой.*

Скажи близкому человеку мягкое слово, как зефир, поддержи его и, возможно, этот цветок- человек не завянет»(Шестоперова Ю.). В этом тексте преобладают прилагательные, существительные. Ученица несколько раз использует предложения, где подлежащее и сказуемое выражены существительными. Глаголы употреблены в настоящем или будущем

времени. Они не создают движения в пространстве, а значит, текст носит статистический характер.

Наконец, к четвертой группе профанных текстов мы отнесли 3 текста, это 13%. Во-первых, это тексты без названия или с названием, не соответствующим содержанию, во-вторых, тексты с нарушением логической последовательности между предложениями, бессвязные предложения, в – третьих, незаконченные тексты, состоящие из двух предложений. Вот пример одного такого профанного текста без названия: *«В слове аллея две буквы «эль». Слова бывают разными. От слова мы начали разговаривать и тд»*. Очевидно, что ученик использовал полученные от словоформ предложения без определенной цели, об это свидетельствует отсутствие заголовка. Или вот пример текста, лишённого смысла, он представляют собой набор бессвязных предложений: *«Когда слово материнское есть и жить хорошо. У многих детей нет мам. Без слова «мама» и жизнь немила. От слова «мама» и кошке приятно. В слове «мама» 4 буквы. Можно обидеть человека, если сказать, что его мама плохая, ведь слово не воробей, вылетит – не поймаетшь. Не надо обижать людей, особенно говорить плохо об их мамах»*. Текст ученицы лишен связности и цельности. А это два конструктивных признака, которые находятся в отношениях взаимного пересечения и отталкивания. «Именно процесс осмысления целостности через связность и обнаружения связности при условии знания целостности текста и обеспечивает единство текста» [И. Р. Гальперин, 1981, с. 103].

Таким образом, анализ текстов показал:

- оценочная тактика, ставшая доминирующей при конструировании предложений, повлияла на создание текстов - рассуждения. Тексты в большем количестве носят характер рассуждения, что составило 56 % (13 человек). 3 ученика смогли выстроить текст – рассуждения с наличием всех композиционных элементов (тезиса, аргументов – доказательств, выводом). Есть тексты, в которых встречаются все полученные предложения от данных словоформ, что свидетельствует об умении учеников конструировать из

предложений, построенных согласно разным коммуникативным тактикам, текст определенного жанра.

- предикативная, локативная и прецедентная стратегии легли в основу повествовательных текстов, что составило 13 % (3 человека). Для построения текстов – повествования учащиеся выбрали синтагматическую стратегию. И на выбор текстопорождающей стратегии повлияло выбранная ими конструкция первого предложения с обозначением начала действия, например «Однажды бабушка заболела». Данная конструкция простого двусоставного предложения, построенная по типу предикативной тактики, предполагает завязку действия, являясь лишь звеном в цепочке событий.;

- номинативная коммуникативная тактика актуализировала появление текстов – описания, это 17% (4 человека). То есть учащиеся выбрали для создания своих текстов дефиниционную стратегию.

- 3 ученика не смогли выстроить текст в определенном типе речи, их тексты мы отнесли к группе профанных, это обусловлено использованием предложений с асемантическими элементами: «**В слове** есть сжатый смысл», «**Когда слово** убираешь, то получается не текст, а белиберда». 13 % (3 человека) профанных текстов обусловлено и тем, что ученики не умеют выстраивать связный текст, допуская логические ошибки.

Подводя итоги эксперимента, мы пришли к следующему выводу о том, что **гипотеза эксперимента** подтвердилась. Действительно, грамматическая форма предъявленного слова способствовала актуализации разных текстопорождающих стратегий, выявляя типовые контексты возможных реализаций. Выбор грамматических форм в сознании каждого отдельного ученика обусловил появление различных реакций, стал строительным материалом для создания семантико - синтаксической организации предложений. Каждая отдельная грамматическая форма предъявленного слова «слова» наполнила сугубо личным смыслом структуру создаваемого предложения, актуальным только для отдельного ученика. Появление определенных структурных ассоциаций в сознании учеников было

предсказано синтаксической позицией – появлением слова в определенной форме (форме падежа) и его структурными связями с остальными членами предложения.

Полученные предложения ученики (но не все) смогли вписать в текст определенного типа, используя разные текстопорождающие стратегии.

Синтагматическую стратегию в создании текста использовали 13% учеников, дефиниционную стратегию в создании текста использовали 17 % учеников, но большинство учеников, это 56 %, создали текст по типу – рассуждения, начиная текст с синтаксической конструкции, где субъект и предикат являются существительными. Так как именно эта конструкция предложения стимулирует учащихся на выбор в качестве текстопорождающей стратегии создание текста – рассуждения (текста – описания). Но, безусловно, на выбор типовой текстопорождающей стратегии, как мы считаем, повлияло не только количество предложений, построенных с учетом коммуникативных тактик конструкций предложений в анкетах учеников, но и ведущая модальность восприятия информации, степень развития креативности мышления (способность придумывать нестандартные решения).

В результате работы по психолингвистическим методикам и последующего анализа текстов, созданных учащимися, повысилась текстопорождающая активность школьников, учащимся удалось развить компетенции восприятия, понимания, интерпретации и создания текста; осознать взаимосвязь части и целого – обусловленность типа текста от набора ассоциативного набора ключевых слов, от выбора грамматической формы, обуславливающей появление различных реакций, влияющих на создание семантико – синтаксической организации предложений.

В ходе диагностических процедур, проведенных нами с учащимися 5-х классов, нами было выявлено, что проблемы существуют в формировании текстовой компетенции воспроизведения (создания) текста – умения воссоздать текст в соответствии с поставленной задачей. Особые трудности

вызывает у учащихся 5-х классов работа по созданию текстов - рассуждений: большинство учащихся не умеют следовать композиции рассуждения, подбирать доказательства (аргументы) к основной мысли, делать соответствующие выводы. Не используют в текстах – рассуждения грамматические средства: вводные слова, союзы, производные предлоги, средства, помогающие связать части текста, синтаксически оформить зачин и концовку, сделать соответствующие умозаключения.

Известно, что одним из важнейших метапредметных результатов освоения выпускниками основной школы программы по русскому (родному) языку является умение создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата и ситуации общения. А также способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.). В связи с тем, что особую трудность у испытуемых вызывает создание собственных текстов в определенном типе, особенно создание текста – рассуждения, необходимо работать над:

- определением темы, основной мысли, функционального стиля, типа речи предложенного текста;
- созданием собственных текстов на заданную тему, по началу, по ключевым словам;
- сравнением текстов различных типов, стилей речи;
- выбором уместной для данного текста конструкции из ряда соотносимых, синонимических.

В связи с этим нами создан дидактический комплекс по русскому языку, направленный на работу с текстом в области функционально-смысловых типов речи. Специфика данного комплекса представлена в пояснительной записке следующей главы.

Глава III Дидактический комплекс упражнений по теме «Функционально-смысловые типы речи»

3.1. Пояснительная записка

Введение ФГОС ООО (второго поколения) является фактором реализации нового подхода к современной школе. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Следует заметить, что главной целью русскому языку является содействие развитию коммуникативной культуры учащегося. Коммуникативная компетенция учащихся формируется на основе умений и навыков грамотного письма, рационального чтения, умения полноценного восприятия звучащей речи, а также умения свободно говорить и писать, пользоваться русским языком в жизни как основным средством общения.

Умение создавать тексты разных типов и стилей речи – одно из важнейших общеучебных умений, определяющих уровень сформированности коммуникативной компетенции школьников. Однако, главная проблема в обучении связной речи в том, что учащиеся не владеют основным умением – строить текст различных типов, стилей. Чтобы решить эту проблему внимание учителя уже с 5-го класса должно акцентироваться на работе с текстовым материалом, так как именно в процессе текстовой подачи происходит развитие аналитических и творческих способностей учащихся, формируется умение воспринимать, интерпретировать и создавать тексты. Данные умения имеют практическую значимость и являются востребованными в процессе подготовки учеников к написанию сочинения-рассуждения по прочитанному тексту при выполнении задания части «С» ЕГЭ по русскому языку.

УМК под ред. проф. Бабайцевой В.В. включает в себя как неотъемлемую часть комплекс заданий и упражнений, направленных на

развитие речи учащихся. Это не просто комплект книг для учащихся, а органическое сочетание основных средств обучения. Во всем комплексе прослеживается строгая системность в изложении теоретического и практического материалов. Линейный принцип расположения материала способствует более цельному, системному усвоению, позволяет избежать излишнего концентризма и топтания на месте в изучении одной и той же темы, снижающих эффект новизны и ослабевающих мотивацию учебной деятельности школьников.

Учебник «Русский язык: Теория» (5-9 кл.) дает систематизированное изложение теоретического материала всего школьного курса русского языка. Компактное изложение теоретических сведений сопровождается иллюстрированными примерами и рисунками. Методическим аппаратом учебника предусмотрена дифференциация материала. В конце учебника есть приложение, включающее справочные материалы, которые будут необходимы учащимся в течение всех лет обучения русскому языку в 5-9 классах. Такой учебник удобен для учащихся, потому что обеспечивает преемственность обучения, по нему легко организовать повторение, он может служить и своеобразным справочником.

В сборнике задач и упражнений «Русский язык. Практика» задания рассчитаны на овладение алгоритмами ориентировки в материале, образцами рассуждений, приемами анализа языкового материала и применения изучаемого в собственной речевой практике, способами самоконтроля.

Для работы по развитию речи создано *пособие «Русская речь: Развитие речи»*, в котором дана система речеведческих понятий, а упражнения охватывают все виды речевой деятельности. Пособие рассчитано на творческое применение его учителем.

В то же время есть несколько критических замечаний в работе над текстом. Подача материала по работе с текстом носит фрагментарный характер, это, во-первых. Во-вторых, при изучении текста самым частотным

заданием в этом комплексе (да и в других тоже) является упражнение написать текст на определенную тему с теми или иными дополнительными заданиями. Наконец, в-третьих, при изучении функциональных типов речи автор не разграничивает понятия динамическое описание от статического описания. А это важный недостаток, на наш взгляд.

Созданный нами дидактический комплекс по русскому языку направлен на работу с текстом в области функционально – смысловых типов речи. Специфика данного комплекса заключается в реализации не только лингвистического, но и психолингвистического подходов. Новизна нашего дидактического комплекса объясняется не только учетом модальностей восприятия и межполушарных асимметрий головного мозга учащихся, но и включением в него заданий, в основу которых положены психолингвистические методики: методика завершения текста по началу, методика заполнения лакун, методика трансформационного анализа. Наш комплекс разработан на основе федерального стандарта с целью восполнения недостатков УМК под ред. проф. Бабайцевой В.В., и данная **цель** достигается решением следующих **задач**:

- дать психолингвистическое обоснование и рекомендации для учителя;
- разработать разные типы заданий для левополушарных и правополушарных детей с учетом ведущей модальности;
- выстроить систему заданий с внедрением психолингвистических методик с учетом усиления сложности и дифференцирования заданий, дающих возможность развивать мыслительную деятельность слабых и сильных учащихся.

3.2. Система упражнений по теме: «Функционально-смысловые типы речи»

Упражнение	Психолингвистическое пояснение												
<p>1. Заполните таблицу, отвечая на следующие вопросы:</p> <p>Какой это тип речи?</p> <p>Какова формула для каждого типа речи? Подчеркни в тексте.</p> <p>В скольких кадрах, рисунках можно передать содержание каждого типа речи?</p> <p>А) Для какого типа речи характерно раскрытие признаков предмета, характеристика со всех сторон, чтобы понять, какой он, предмет. Работая над этим типом речи, художник тщательно выписывает детали на своей картине.</p> <p>Б) Для какого типа речи характерно повествование интересной истории о том, что где-то произошло, изложение событий, которые следуют одно за другим, увлекая вас интересным сюжетом. Этот тип речи дает возможность художникам заполнить рисунками целый альбом.</p> <p>В) Для этого типа речи не характерна работа с художниками, ведь этот тип речи не дает им повода порисовать. Зато этот тип речи любит, когда люди задают сложные вопросы, а потом обстоятельно, по пунктам отвечают на них, да так отвечают, что всем становится понятно, почему это так, а не иначе.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Тип речи</th> <th style="width: 33%;">Формула</th> <th style="width: 33%;">Количество рисунков</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>А)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>В)</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Тип речи	Формула	Количество рисунков	А)			Б)			В)			<p>Задание рассчитано на левополушарных учеников, включены все модальности восприятия.</p> <p>Задание способствует развитию умения находить ключевые слова в тексте, ответ на вопрос.</p>
Тип речи	Формула	Количество рисунков											
А)													
Б)													
В)													
<p>2. Распределите по колонкам слова и словосочетания, относящиеся к описательному тексту, повествовательному тексту и тексту рассуждения. Назовите формулы</p>	<p>Работает левополушарная стратегия, включается</p>												

<p>информационных типов речи. Разноцветные, завертелись, стоял, следовательно, из выше сказанного следует, пахнет, блистает, вдруг, как- то раз, тихо, жалко, блестящие, серебряные капельки, таким образом, вдруг, сбросил, во-первых, почему это так?</p>	<p>кинестетическая и визуальная модальности. Можно включить аудиальную модальность посредством повтора полученного в результате. Вывод делают правополушарные дети.</p>
<p>3. Из слов восстановите предложение, определите тип речи. Подчеркните те слова, которые являются значимыми в определении типа речи. Вспомнил, Том, поспешил достать, его, какое у него в кармане, оттуда, вдруг, сокровище.</p>	<p>Задание рассчитано для левополушарных кинестетов, аудиалов (если прочитать это предложение вслух) (Вдруг Том вспомнил, какое у него в кармане сокровище, и поспешил достать его оттуда).</p>
<p>4. Определите тип речи. Глаголы какого вида речи преобладают в этом типе речи? Как вы думаете, почему? Выделите ключевые слова. Гасли мутные красные огоньки. Было тихо кругом. Из темноты доносился только легкий звон неведомо куда бегущих ручейков.</p>	<p>Задание для правополушарных детей (вопросы закрытого типа), включаются все модальности восприятия. Аудиалы прослушивают текст, визуалы читают, кинестеты выделяют ключевые слова. Целого</p>

<p>5. Перед вами три текста на одну тему. Определите тип речи каждого текста. Выделите ключевые слова, которые помогли вам определить тип в каждом тексте. Озаглавьте тексты.</p> <p>1. Осень – чудесное время года, разноцветное и разнообразное. Некоторые любят осень, а другие не понимают, что в ней хорошего. По-моему, не бывает плохих и хороших времен года, потому что все они нужны и по-своему красивы.</p> <p>2. Вот и наступила осень. Деревья сняли с себя разноцветные наряды. Птицы улетели в теплые края. В лесу звери готовятся к зиме. Белка приготовила запасы грибов и орехов. Зайка скоро наденет белую шубку. Медведь впадет в зимнюю спячку. Лес готов погрузиться в волшебный сон.</p> <p>3. Осень бывает разная: теплая и морозная, солнечная и слякотная. В осенние дни, когда сыплется мелкий дождь, который нудно стучит в окно, хочется забраться в большое уютное кресло у пылающей печи или камина, укрыться пледом и бесконечно долго смотреть на языки пламени, колыхающиеся в своем таинственном танце.</p>	<p>предложения.</p> <p>Включение Правополушарных визуалов и кинестетов в работу. Аудиалы включаются, когда слушают чтение текста</p>		
<p>6. Вашему вниманию предлагаются два текста на одну тему. Прочитайте и определите тип речи. К одному или разным типам речи они относятся? Докажите, определяя сходство и различие текстов, глаголов, количество рисунков, сделанных вами к текстам.</p> <table border="1" data-bbox="228 1928 1161 2056"> <tr> <td data-bbox="228 1928 692 2056"> <p>Федор же Тимофеич был иного рода господин. Этот, проснувшись, не</p> </td> <td data-bbox="692 1928 1161 2056"> <p>Федор Тимофеевич проснулся. Не издавая никакого звука, он не</p> </td> </tr> </table>	<p>Федор же Тимофеич был иного рода господин. Этот, проснувшись, не</p>	<p>Федор Тимофеевич проснулся. Не издавая никакого звука, он не</p>	<p>Задание ориентировано на умение сопоставлять тексты одной темы, определять количество событий, различать динамическое</p>
<p>Федор же Тимофеич был иного рода господин. Этот, проснувшись, не</p>	<p>Федор Тимофеевич проснулся. Не издавая никакого звука, он не</p>		

<p>издавал никакого звука, не шевелился и даже не открывал глаз. Он охотно бы не просыпался, потому что, как видно было, он недолюбливал жизни. Ничто его не интересовало, ко всему он относился вяло и небрежно, всё презирал и даже, поедая свой вкусный обед, брезгливо фыркал. (А. П. Чехов)</p>	<p>шевелился и даже не открывал глаз. Потом всё-таки поднялся, вяло прошелся по комнате, лениво потянулся и направился к чашке. Обед был вкусный, но Федор Тимофеевич все равно брезгливо фыркнул. (А. П. Чехов)</p>	<p>описание и повествование. Такое задание активизирует внимание лево – и правополушарных детей, так сходство текстов определяют левополушарные, различия будут искать правополушарные. Задание включает аудиальную модальность (чтение вслух), визуальную (находят глаголы и определяют их различия в том и другом тексте), кинестетическую (пытаются нарисовать иллюстрации к тексту мысленно)</p>
<p>7. Прочитай текст. Вставь пропущенные орфограммы. Определи тип речи, выделяя ключевые слова для этого типа речи. Продолжи текст. Расскажи о своём удивительном открытии в зимнем лесу. Какой тип речи ты выберешь, чтобы рассказать?</p> <p style="text-align: center;">Зимняя сказка</p> <p>Хорош.. и загадочен зимний лес. Если внимательно прислушаеш..ся и посмотриш.. вокруг, то сможешь постичь еще одну из чудесных тайн природы. Часто в самом пр..вычном и обыкновенном встречаеш.. сказку. Однажды...</p>	<p>Задание заимствовано из сборника заданий 5 класс (В. В. Бабайцева), с. №132. Задание хорошо тем, что дается опора на методику завершения текста по началу. Задание рассчитано для правополушарных учеников</p>	

	(создание готового текста), включены все модальности восприятия: прочитать – услышать (ауд), вставить пропущенные орфограммы – подчеркнуть (кин), прочитать –представить, вообразить (виз)
<p>8. Прочитайте текст и определите тип речи. Дайте свое определение понятию «счастье».</p> <p>Что такое счастье? Наверное, каждый в своей жизни, хоть раз, задавал этот вопрос! Счастье это некий призрак, который так хочется поймать и обладать им, но в то же время понимаешь, что оно не вечно. Люди гоняются за счастьем, не понимая, что именно является счастье для них. Просто слово, просто чувство, просто минуты, часы, дни, вечность...</p>	<p>Задание включает визуальную и аудиальную модальности восприятия. Создание нового текста активизирует внимание правополушарных учеников.</p>
<p>9. Прочитайте текст. Перескажите его. Определите тип речи. Трансформируйте текст в другой тип речи</p> <p>С утра до вечера не умолкает в степи, рощах и садах птичий хор. В нём участвуют тысячи разноголосых певцов, на все лады свистящих, щебечущих, чирикающих, каркающих, визжащих и пищащих. Воздух звенит от громких и тихих, радостных и тоскливых, мелодичных и резких звуков. Птицы поют стоя, сидя и на лету, во время отдыха и в самую горячую пору своего рабочего дня. Птичий мир охвачен таким радостным возбуждением, что песни сами вырываются на волю.</p>	<p>Левополушарные визуалы пересказывают, определяют тип речи. Трансформация текста рассчитана на левополушарных и правополушарных учащихся.</p>
<p>10. Почему данную ниже запись нельзя назвать текстом? Расставьте предложения так, чтобы у вас получился текст, отрывок из произведения Б. Житкова «Пожар». Определите тип текста. Сосчитайте количество событий, подчеркните</p>	<p>Задание рассчитано для право – и левополушарных учеников.</p>

<p>глаголы, определите их вид и время. Почему произошёл пожар? Составьте инструкцию по правилам безопасного поведения в быту.</p> <p>Он пошёл в кухню. Когда все ушли, Петя стал пробовать свою самодельную пушку. Наложил в Плиту щепок, полил их керосином, положил сверху пушку и зажёл. Она была из железной трубки. Но сколько Петя ни старался, он не мог никак поджечь. В середину Петя набил пороху, а сзади была дырочка, чтоб зажигать порох. Петя очень рассердился.. "Теперь небось выстрелит!"</p> <p>Да такой, что весь огонь из плиты выкинуло. Огонь разгорелся, загудел в плите - и вдруг как бахнет выстрел!</p> <p>Исходный текст. Когда все ушли, Петя стал пробовать свою самодельную пушку. Она была из железной трубки. В середину Петя набил пороху, а сзади была дырочка, чтоб зажигать порох. Но сколько Петя ни старался, он не мог никак поджечь. Петя очень рассердился. Он пошёл в кухню. Наложил в Плиту щепок, полил их керосином, положил сверху пушку и зажёл. "Теперь небось выстрелит!"</p> <p>Огонь разгорелся, загудел в плите - и вдруг как бахнет выстрел! Да такой, что весь огонь из плиты выкинуло.</p>	<p>Последовательность предложений выстраивают левополушарные дети. Придумывают инструкцию правополушарные дети. Задание активизирует все 3 модальности восприятия. Прочитать полученный текст –аудиалы, сосчитать количество событий-визуалы, найти и подчеркнуть глаголы – кинестетики.</p>		
<p>11.Прочитайте два текста на разные темы. Озаглавьте их. Определите тип речи. Выделите ключевые слова, характерные для этого типа речи. Сколько рисунков вы сделали к этим текстам.</p> <table border="1" data-bbox="225 1697 1161 2054"> <tr> <td data-bbox="225 1697 694 2054"> <p>Подул тёплый весенний ветер. Сыро в лесу. Капли, падающие с деревьев, пробиваются почти до земли. А снег рыхлый, грязный. На звериных тропах лисьи,</p> </td> <td data-bbox="694 1697 1161 2054"> <p>В маленькой авоське я повесил синицам большой кусок несолёного сала . Они сменно прицепляются лапками висят раскачивается и долбят замёрзшее сало . Вот и сейчас одна прицепилась</p> </td> </tr> </table>	<p>Подул тёплый весенний ветер. Сыро в лесу. Капли, падающие с деревьев, пробиваются почти до земли. А снег рыхлый, грязный. На звериных тропах лисьи,</p>	<p>В маленькой авоське я повесил синицам большой кусок несолёного сала . Они сменно прицепляются лапками висят раскачивается и долбят замёрзшее сало . Вот и сейчас одна прицепилась</p>	<p>Задание рассчитано для правополушарных визуалов учеников (озаглавить тексты), левополушарных визуалов (мысленно нарисовать иллюстрацию), кинестетов</p>
<p>Подул тёплый весенний ветер. Сыро в лесу. Капли, падающие с деревьев, пробиваются почти до земли. А снег рыхлый, грязный. На звериных тропах лисьи,</p>	<p>В маленькой авоське я повесил синицам большой кусок несолёного сала . Они сменно прицепляются лапками висят раскачивается и долбят замёрзшее сало . Вот и сейчас одна прицепилась</p>		

<p>заячьи следы...</p> <p>(М.М. Пришвин)</p>	<p>как акробат. Быстро быстро подолбит клювом проглотят кусочек и снова долбит. Другая прилетала вниз головой висит и тоже принялась долбить, раскачали авоську как маятник. Долго ещё будут кормиться.(С. Образцов)</p>	<p>(выделить, подчеркнуть слова). Аудиалы слушают текст и включаются в работу. Задание формирует умение различать описание разных видов: динамическое и статическое.</p>
--	--	--

--

<p>12. Работая с текстом, впишите краткие ответы на вопросы: Для чего нужно описание? Где оно может быть использовано?</p> <table border="1" data-bbox="226 1301 1161 1523"> <thead> <tr> <th data-bbox="226 1301 694 1391">Вид описания, где использовано</th> <th data-bbox="694 1301 1161 1391">Для чего служит</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="226 1391 694 1435">1.</td> <td data-bbox="694 1391 1161 1435"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="226 1435 694 1480">2.</td> <td data-bbox="694 1435 1161 1480"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="226 1480 694 1523">3.</td> <td data-bbox="694 1480 1161 1523"></td> </tr> </tbody> </table> <p>1. Пеппи Длинный чулок отправлялась на прогулку. Вот как она выглядела: волосы ее цвета моркови были заплетены в две крошечные косички, торчавшие в разные стороны; нос походил на крошечную картофелину да к тому же еще и в крапинку – от веснушек; в большом широком рту сверкали белые зубы. На ней было синее платье, но так как синей материи у не, видно, не хватило, она вшила в него кое-где красные лоскутки. На очень тонкие и худые ноги она натянула чулки разных цветов: один – коричневый, другой – черный. А огромные черные туфли, казалось, вот-вот свалятся. Папа купил их ей в</p>	Вид описания, где использовано	Для чего служит	1.		2.		3.		<p>Вопрос «закрытого» типа дает возможность проявить творческие способности, дать собственный развернутый ответ, развивает умение анализировать материал, связанный с речевой практикой. . Задание превосходно подойдет для правополушарных кинестетов, аудиалов,</p>
Вид описания, где использовано	Для чего служит								
1.									
2.									
3.									

<p>Южной Африке на вырост, а Пеппи ни за что не хотела носить другие. (А.Линдгрэн).</p> <p>2. Капуцины – самые известные обезьяны Нового Света. Они похожи на хорошо известных мартышек и макак. У них длинный хватательный хвост, которым некоторые капуцины могут даже брать пищу. Свое название обезьяны получили за своеобразие головных уборов: черную шапочку на голове, похожую на тонзуру – выстриженный круг на голове францисканских монахов ордена капуцинов.</p> <p>Капуцины – самые умные обезьяны Нового Света, и по умственным способностям не уступают даже человекообразным обезьянам.</p> <p>Живут капуцины большими стадами и держатся вместе, а если во время кормежки разбредутся, то поддерживают друг с другом звуковой контакт.</p> <p>3. Уголь активированный – лекарственный препарат в виде таблеток черного цвета. Адсорбирующее средство. Обладает большой поверхностной активностью и высокой сорбционной способностью. Уменьшает всасывание из ЖКТ токсических веществ, солей тяжелых металлов, алкалоидов и гликозидов, лекарственных веществ, способствуя их выведению из организма. Адсорбирует на своей поверхности газы.</p>	<p>визуалов.</p>
<p>13.Задание. Найдите в тексте «определение», подчеркните его маркером-выделителем или ручкой зеленого цвета.</p> <p>Пролив – сравнительно неширокое водное пространство, ограниченное с двух сторон берегами материков или островов. По ширине проливы очень различны. Пролив Дрейка, соединяющий Тихий и Атлантический океаны, около тысячи километров шириной, а Гибралтарский пролив, соединяющий Средиземное море с океанами, в самом узком месте не шире 14 км.</p>	<p>Задание формирует умение находить и выделять смысловые части описательного текста. Задание включает все модальности восприятия левополушарных детей.</p>
<p>14.Найдите в тексте «целое-части» в тексте, подчеркните его маркером-выделителем или ручкой зеленого цвета.</p>	<p>Задание формирует умение находить и выделять</p>

<p>Герасиму отвели над кухней каморку; он устроил ее себе сам, по своему вкусу, соорудил в ней кровать из дубовых досок на четырех чурбанах, - истинно богатырскую кровать; сто пудов можно было положить на нее - не погнулась бы; под кроватью находился дюжий сундук; в уголку стоял столик такого же крепкого свойства, а возле столика - стул на трех ножках, да такой прочный и приземистый, что сам Герасим, бывало, поднимет его, уронит и ухмыльнется. Каморка запиралась на замок, напоминавший своим видом калач, только черный; ключ от этого замка Герасим всегда носил с собой на пояске. Он не любил, чтобы к нему ходили. (И.С.Тургенев)</p>	<p>смысловые части описательного текста. Задание включает все модальности восприятия левополушарных детей.</p>
<p>15.Найдите в тексте «свойства» в тексте, подчеркните его маркером-выделителем или ручкой зеленого цвета.</p> <p>Равнины обычно соответствуют наиболее устойчивым частям материковой коры. Внутренние процессы проявляются здесь главным образом в медленных вертикальных движениях. Разнообразии рельефа равнин связано с работой воды и ветра. Там, где много текучих вод, образуются овраги, врезаются русла рек.</p> <p>Если равнина испытывает поднятие, то эти процессы усиливаются. В пустынях же, где сухо, рельеф изменяется под влиянием выветривания, которое разрушает твердые породы, и ветра, переносящего песок, создающего песчаные гряды, дюны и барханы.</p> <p>Равнины наиболее удобны для хозяйственной деятельности человека, поэтому сильно изменены им. (Учебник географии)</p>	<p>Задание формирует умение находить и выделять смысловые части описательного текста. Задание включает все модальности восприятия левополушарных детей.</p>
<p>16.Прочитайте текст. Прочитайте текст. В данном тексте использованы все три топа: определение, целое-части и свойства. Найдите их. Заполните таблицу примерами из текста.</p> <p>Классическая модель «Описание»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Топ Определение. 2. Топ Целое-части 	<p>Задание формирует умение находить и выделять смысловые части описательного текста. Задание включает все</p>

3. Топ Свойства

Ковыль – многолетний засухоустойчивый злак. Его корни растут пучком и образуют плотный дёрн, широко разрастаясь и глубоко проникая в землю. Листья у ковыля узкие длинные. Они приспособлены к экономному расходованию влаги. Цветки собраны в редкую метелку. Зерновки одеты цветковыми чешуями, из которых наружная имеет длинную перистую ость, пушистую и легкую. Благодаря этим остям зерновки могут пролетать большие расстояния. Когда ветер затихает, зерновка опускается, острым нижним концом вонзается в землю и постепенно с помощью ости ввинчивается в нее. (Учебник биологии).

модальности восприятия левополушарных детей. Вывод делают правополушарые. Подчеркивание в тексте рассчитано на вовлечение в работу кинестетиков

Топы	Примеры				
«определение»					
«целое-части»					
«свойства»					

17.Прочитайте выразительно текст. Определите тип речи. Подчеркните глаголы, укажите их время, вид. Сколько рисунков можно сделать к этому произведению.

Орёл и кошка

(1)За деревней весело играла кошка со своими котятами. (2)Весеннее солнышко грело, и маленькая семья была очень счастлива.

(3)Вдруг откуда ни возьмись — огромный степной орёл. (4)Как молния, спустился он с вышины и схватил одного котёнка. (5)Но не успел ещё подняться, как мать вцепилась уже в него. (6)Хищник бросил котёнка и схватился со старой кошкой. (7)Закипела битва насмерть.

(8)Могучие крылья, крепкий клюв, сильные лапы с длинными, кривыми когтями давали орлу большое преимущество: он рвал кожу кошки и повредил ей один

Прием заполнения лакун. Задание рассчитано на внимательность, умение работать с текстом

<p>глаз. (9)Но кошка не потеряла мужества, крепко вцепилась в орла когтями и перекусила ему правое крыло.</p> <p>(10) Теперь уже победа стала клониться на сторону кошки; но орёл всё ещё был очень силён, а кошка уже устала; однако же она собрала свои последние силы, сделала ловкий прыжок и повалила орла на землю</p> <p>(11)В ту же минуту откусила она ему голову и, забыв свои собственные раны, принялась облизывать израненного котёнка.</p>	
<p>18. Вставьте определения в следующее описание (используйте информацию текста «Орел и кошка»).</p> <p>Вдруг откуда ни возьмись с вышины спустился орёл. У хищника были..... крылья, клюв, лапы с когтями.</p>	<p>Прием заполнения лакун. Задание рассчитано на внимательность, умение работать с текстом. Следовательно, сначала учитель прочитывает текст, чтобы левополушарные аудиалы восприняли на слух. Визуалы не только слушают, но следят при прочтении. Кинестетики следят, водят пальцем.</p>
<p>19.Как автор описывает напряжённость битвы кошки с орлом? Выпишите основные слова (фразы).</p> <p>----- ----- ----- ----- ----- -----</p>	<p>Правополушарные кинестетики</p>
<p>20.Почему кошка победила орла?</p> <p>----- -----</p>	<p>Делают вывод правополушарные дети</p>

----- ----- -----	
-------------------------	--

Тест

1. Выберите из предложенных определений текста самое полное.

Текст – это...

А) это два предложения, связанные по смыслу;

Б) это сочетание предложений, связанных по смыслу;

В) это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически.

2. Соотнесите тексты с его смысловым типом речи.

Повествование	Отчаяние овладело мной. Злоба на самого себя туже и туже скручивала грудь. К злобе на самого себя примешивалась ненависть к проклятой, выматывающей душу тишине (А. Гайдар).
Описание	Имя Гвидон («Сказка о царе Салтане») явно не русского происхождения. В его звучании угадывается итальянское имя Гвидо. Иноязычное происхождение можно усмотреть и в имени царя Дадона («Сказка о золотом петушке»). Все прояснится, когда мы обратимся к знаменитому рыцарскому роману о подвигах рыцаря БОВО Д'АНТОНА, в котором действуют и «славный король Гвидон» и «король Дадон», ведь именно оттуда, судя по всему, Пушкин взял эти имена.
Рассуждение	Карло вошёл в каморку, сел на единственный стул и, повертев и так и этак полено, начал ножом вырезать из него куклу. Первым делом он вырезал на полене волосы, потом — лоб, потом —

	глаза... Сделал кукле подбородок, шею, плечи, туловище, руки... (по А. Толстому)
--	--

3. Прочитайте внимательно предложения. По первому предложению определите тип речи.

А) Это весёлый, пронизанный светом березняк.

Б) Солдат – это патриот своей Родины.

В) Неожиданно из гущи леса раздался дикий рев какого-то зверя.

4. Прочитайте внимательно текст. Определите, какие 2 типа речи совмещены в одном тексте.

От усталости Буратино едва перебирал ногами, как муха осенью на подоконнике.

Вдруг сквозь ветки орешника он увидел красивую лужайку и посреди ее - маленький, освещенный луной домик в четыре окошка. На ставнях нарисованы солнце, луна и звезды.

Вокруг росли большие лазоревые цветы. Дорожки посыпаны чистым песочком. Из фонтана била тоненькая струя воды, в ней подплясывал полосатый мячик.

Буратино на четвереньках влез на крыльцо. Постучал в дверь. В домике было тихо.

А) описание рассуждение	Б) повествование описание	В) повествование рассуждение
----------------------------	------------------------------	---------------------------------

6. В текстах говорится о характеристике предмета, пейзажа, действия. В текстах много глаголов, которые обозначают действие. Но при этом они не находят характеристики цепи события. Так к какому типу речи относятся тексты?

1) Субоч был человек стремительный. Он влетал в класс как метеор. Фалды его сюртука разлетались. Пенсне сверкало. Журнал, со свистом рассекая воздух, летел по траектории и падал на стол. Пыль завивалась вихрями за спиной латиниста. Класс вскакивал, гремя крышками парт, и с таким же грохотом садился. Застекленные двери звенели. Воробьи

за окнами срывались с тополей и с треском уносились в глубину сада. Таков был обычный приход Субоча (К. Г. Паустовский).

- 2) На темно-сером небе кое-где мигают звезды; влажный ветерок изредка набегает легкой волной; слышится сдержанный, неясный шепот ночи; деревья слабо шумят, облитые тенью. Вот кладут ковер на телегу, ставят в ноги ящик с самоваром. Пристяжные ежатся, фыркают и щеголевато переступают ногами; пара только что проснувшихся белых гусей молча и медленно перебирается через дорогу. За плетнем, в саду, мирно похрапывает сторож; каждый звук словно стоит в застывшем воздухе, стоит и не проходит. (И.С. Тургенев)
- 3) Наконец мы добрались до тростников, и пошла потеха. Утки шумно поднимались, «срывались» с пруда, испуганные нашим неожиданным появлением в их владениях, выстрелы дружно раздавались вслед за ними, и весело было видеть, как эти кургузые птицы кувыркались в воздухе, тяжело шлепались в воду... легко пораненные ныряли; иные, убитые наповал, падали в такой густой майер, что даже рысьи глазки Ермолая не могли открыть их (И.С. Тургенев.)

Использование предложенного нами дидактического комплекса по русскому языку, направленного на работу с текстом в области функционально-смысловых типов речи, начиная с 5 класса средней школы, позволит сделать эту работу систематической и постепенно сформировать у учащихся умение более детально анализировать текст и порождать его самостоятельно.

Заключение

В итоге нашей работы мы пришли к следующим выводам. В центре внимания I главы состояло рассмотрение лингвистических и психолингвистических аспектов изучения текста. Мы рассмотрели объем понятия «текст» в лингвистической литературе. В процессе концептуализации предмета исследования текст рассматривается в разных плоскостях. Текст как знак (или знаковая последовательность) – в аспектах его устроенности: структурной, содержательной, функциональной (коммуникативной и прагматической); парадигматики и синтагматики (А. Г. Баранов, В. Г. Гак, Л. М. Лосева, О. И. Москальская, А. И. Новиков, З. Я. Тураева, Е. В. Сидоров, Р. Барт, У. Эко и др.). Текст как система, тип и феномен (Е. А. Баженова, М. Н. К. Купина, М. Ю. Сидорова, О. Б. Сиротинина и др.). Текст как динамическая единица – в плане текстопорождения, текстообразования и текстопонимания (Г. И. Богин, М. Я. Дымарский, Л. Н. Мурзин, А. А. Чувакин и др.); как текстовая деятельность (Т. М. Дридзе, Н. Л. Мышкина и др.) как предмет теории интерпретации (С. А. Васильев, В. В. Васильева, К. А. Долинин и др.). Текст как компонент культуры, средство межкультурной коммуникации (Н. Л. Галеева, Ю. А. Сорокин). Текст как психо- и социолингвистический феномен, явление культуры (В. П. Белянин, Т. А. ванн Дейк, А. А. Залевская, А. А. Леонов, Л. Н. Мурзин, Ю. А. Сорокин). Текст как комплексный, междисциплинарный объект (У. Эко и др.).

Наиболее полным можно считать определение И. Р. Гальперина. «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых

единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 2007, с.18].

В изучении текста наблюдается множественность подходов и направлений (психолингвистическое (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя, Л.В.Сахарный, А.М.Шахнарович); прагматическое (А.Н.Баранов, В.В.Богданов, Л.М.Макаров); деривационное (Е.С.Кубрякова, Л.Н.Мурзин); коммуникативное(Г.А.Золотова,Н.С.Болотнова); речеведческое (М.М.Бахтин, М.Н.Кожина, К.Ф.Седов, М.Ю.Федосюк, Т.В.Шмелева), дополняющих друг друга и способствующих более полному раскрытию природы текста в лингвистическом аспекте.

Рассмотрев подробно психолингвистический подход в изучении текста, мы заключили, что текст изучается как общность процессов порождения и восприятия, рассматривается в динамической плоскости с позиции проекции текста у автора и читателя. Психолингвистика занимается изучением механизмов порождения и восприятия текста. Неотъемлемым механизмом порождения и восприятия текста является компрессия как основной способ наиболее полной передачи цельности текста. Механизм реализации порождения текста обусловлен несколькими факторами: целью текстовой деятельности, репрезентируемой в замысле текста и коммуникативным портретом реципиента с уточнением содержания и формы (тип, стиль) порождаемого текста. В ходе работы мы выяснили, что восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления - сторону процессуальную и сторону результативную. Восприятие связано с понятием вариативности, цельности текста, обнаруживаемой в наборе ключевых слов. Восприятие и понимание являются сложным процессом, представляющим собой иерархическую систему упорядоченных смыслов, зависящих от грамматического оформления текста.

Вторая глава посвящена экспериментальному исследованию грамматических ресурсов текста в процессе обучения русскому языку. Нами

проведен ряд психолингвистических экспериментов, направленных на развитие текстопорождающих умений учащихся.

Цепочечный ассоциативный эксперимент, который мы соединили с методикой создания текста по ключевым словам, и эксперимент по методике завершения (дополнения), заключающийся в том, что испытуемым предлагалось закончить предложение по заданным грамматическим формам предъявленного слова, направлены на формирование развития умения конструировать текст.

В результате работы по психолингвистическим методикам и последующего анализа текстов, созданных учащимися, мы отметили, что повысилась текстопорождающая активность школьников, учащимся удалось развить компетенции восприятия, понимания, интерпретации и создания текста; осознать взаимосвязь части и целого – обусловленность типа текста от набора ключевых слов, от выбора грамматической формы, обуславливающей появление различных реакций, влияющих на создание семантико-синтаксической организации предложений.

В ходе диагностических процедур, проведенных нами с учащимися 5-х классов, выявлено, что проблемы существуют в формировании текстовой компетенции воспроизведения (создания) текста – умения воссоздать текст в соответствии с поставленной задачей. Особые трудности вызывает у учащихся 5х классов работа по созданию текстов-рассуждений: большинство учащихся не умеют следовать композиции рассуждения, подбирать доказательства (аргументы) к основной мысли, делать соответствующие выводы. Не используют в текстах-рассуждениях грамматические средства: вводные слова, союзы, производные предлоги, средства, помогающие связать части текста, синтаксически оформить зачин и концовку, сделать соответствующие умозаключения.

В связи с этим нами создан дидактический комплекс по русскому языку, направленный на работу с текстом в области функционально-смысловых типов речи.

В авторский дидактический комплекс нами включены:

- типы заданий на формирование воссоздающей текстовой компетенции – создание текстов-рассуждений;
- типы заданий на формирование текстовой компетенции по созданию текстов по ключевым словам;
- типы заданий для комплексного анализа текста и др.

Апробация предложенных заданий в практике формирования текстовой компетенции и обучения текстопорождающей деятельности учащихся 5 классов средней школы представляется нам перспективной.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. — М., 1976.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. — Саратов, 1987.
3. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург, 2000.
4. Баженова Е.А. Текст // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2006.
5. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и гуманитарных науках: опыт философского анализа // Русская словесность: Хрестоматия. – М., 1997.
6. Белянин В. П. Основы психолингвистических диагностик. Модели мира в литературе. — М., 2000.
7. Богданов В.В. Текст и текстовое общение: учебное пособие– СПб.: СПбГУ, 1993.
8. Болотнова Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. – Томск, 1992.
9. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе//Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Материалы науч.-практич. конференции-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» института «Открытое общество» (12 марта 2001г.). – Томск, 2001.

10. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: метод. пособие. – Томск, 2002.
11. Валгина Н.С. Теория текста. — М.: Логос, 2003.
12. Ванников Ю.В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. — М., 1979.
13. Васильев Л.М. Общие проблемы лингвистики: теория и методы: учебное пособие. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012.
14. Вежбицкая А. Метатекст в тексте / А. Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 8: Лингвистика текста. — М., 1978.
15. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке, Тр. Института русского языка АН СССР. Т.2. – М.; Л., 1950.
16. Виноградов В.В. О теории художественной речи. — М.: Высшая школа, 1971.
17. Воробьева О.П. Текстовые категории и фактор адресата— Киев, 1993.
18. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи // Антология гуманной педагогики. Л. С. Выготский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
19. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2005.
20. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования – М.: Ком Книга, 2007.
21. Гальперин П.Я. Текст как объект лингвистического исследования — М.: Наука, 1981.

22. Гиндин С. И. Советская лингвистика текста: некоторые проблемы и результаты (1948-1971 // Известия АН СССР. Сер. Лит. И яз. – М., 1977. - Т. 36.- № 4.
23. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации — М., 1980.
24. Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012 – Вып.10.
25. Гурочкина А.Г. Когнитивный и прагматический аспекты функционирования языковых единиц в дискурсе. — СПб. 2005.
26. Григорьева В.С. Проблемы теории и интерпретации текста: учебное пособие. – Тамбов: ТГПИ, 1987.
27. Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. – М., 1990.
28. Дейк Т.А. ванн. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ванн Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988.
29. Долинин К.А. Интерпретация текста. — М.: Просвещение, 1985.
30. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. – М., 1980.
31. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XXвв.) – СПб., 1999; М., 2001.
32. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982.
33. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов // Изв. Академии пед. наук РСФСР. - 1956. - Вып. 78.

34. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М., 2005.
35. Залевская А. А. Текст и его понимание. – Тверь, 2001.
36. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. – М., 1978.
37. Земская Ю. Н., Панченко Н. В. Креативная функция личности в сфере языковой коммуникации // Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка: коллективная монография. – Барнаул, 1998.
38. Земская Ю. Н., Качесова И. Ю., Комиссарова Теория текста: учеб. пособ.. – М.: Флинта : Наука, 2010.
39. Золотова Г. А., Онипиенко Н. К. Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.
40. Инфантова Г.Г. Реализация категории связности в устном тексте//Текст. Структура и семантика. — М., 2001.
41. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. — М.: Высшая школа, 1990.
42. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
43. Качесова И. Ю. Синтаксическая композиция текстов рассказов В. М. Шукшина: Трансформационный аспект: дисс. ...канд. филол. наук. – Барнаул, 1998.
44. Качесова И. Ю. Текстовые реализации характеристик поля аргументации // Филология и человек. – 2008. - № 2.
- 45 Кибрик А. Е. лингвистическая реконструкция когнитивной структуры // Вопросы языкознания. – М., 2008, № 4.
46. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. — М.: Наука, 1979.

47. Кодухов В. И. Синтаксическая позиция и словоформа. // Русский язык. Сб. трудов. – М., 1975.
48. Красных В.В. От концепта к тексту и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. — М., 1998. — № 1.
49. Кручинина И. Н. Textoобразующие функции сочинительной связи // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст.- М., 1984.
50. Кудряшов И.А. Феномен коммуникативной свободы в устном и письменном дискурсе. — Ростов н/Д: РГПУ, 2005.
51. Кузнецова А.И. Понятие семантической системы языка и методы ее исследования / А.И. Кузнецова. — М., 1963.
52. Лейкина Б.М. К вопросу об оценке связности текста / Б.М. Лейкина // Структурная и прикладная лингвистика. — Л., 1978. — Вып. 1.
53. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста / А.А. Леонтьев // Лингвистика текста. — М., 1976. — Вып. 103.
54. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. - М., 1999.
55. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1968.
56. Ломтев Т. П. Об абсолютных и реляционных свойствах синтаксических единиц // Филологические науки. – 1960. - № 4.
57. Лосева Л. М. Как строится текст. – М., 1980.

58. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семиосфера – История. М.,1996.
59. Лотман Ю. М. Текст как семиотическая проблема // История и типология русской культуры. - СПб., 2002.
60. Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. – М., 2005.
61. Лурия А. Р. Язык и сознание. – Ростов н/Д., 1998.
62. Милевская Т.В. Грамматика дискурса. — Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
63. Москальская О.И. Грамматика текста. — М.: Высшая школа, 1981.
64. Мурзин Л. Н. О деривационных механизмах тестообразования // Теоретические аспекты деривации. – Пермь, 1982.
65. Мурзин Л. Н. Синтаксическая деривация. – Пермь, 1974.
66. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. – Свердловск, 1991.
67. Николаева Т.М. От звука к тексту. — М., 2000.
68. Новиков А. И. Текст как объект исследования лингвopsихологии //Методология современной психолингвистики. - Барнаул, 2002.
69. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. - М., 1983.
70. Падучева Е. В. Семантические исследования. – М., 1996.
71. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. – М., 2002.
72. Пешкова С. Н., Чувакин А. А. Межтекстовые отношения как проблема теории текста // Актуальные проблемы текста: лингвистическая теория и практика обучения. – Улан-Удэ, 2004.
73. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. — М., 1956.

74. Салосина И. В. Формирование профессиональной текстовой компетентности будущих педагогов в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Томск, 2007.
75. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику. – Л., 1989.
76. Сидорова М. Ю. Грамматика художественного текста. – М., 2000.
77. Сидорова М. Ю. Синтаксис текста. – М., 1987.
78. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. – М., 2001.
79. Степанов Ю. С. Семиотика. – М., 1971.
80. Тураева З. Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика: учеб. пособие. Изд-е 2-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
81. Успенский Б. А. Поэтика композиции // Семиотика искусства. – М., 1995.
82. Чувакин А. А. К исследованию «жизни» текста // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М., 2007.
83. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. Сб. статей/ Институт русского языка РАН. — М., 1995. — С. 213—223.
84. Шаховский В. И., Сорокин Ю. А., Томашева И. В. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). – Волгоград, 1998.
85. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы // Контекст – 1990. М., 1991.
86. Щедровицкий, Г. П. Как возникла «лингвистика текста»: две программы исследований // Лингвистика текста: матер. научн. конф. – М., 1974.
87. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. – СПб.; М., 2005.

88. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование. – М., 1986.

Словари

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов — М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского языка — М., 1988.
3. Карпенкот Л.А. Психология. Словарь. — М., 1990.

Приложение