

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет филологический
(полное наименование института/факультета)
Выпускающая кафедра общего языкознания
(полное наименование кафедры)

Роговая Ксения Андреевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Анализ текста как приём развития речи

Направление подготовки/специальность
44.03.01 «Педагогическое образование»
Профиль «Русский язык»
(наименование профиля для бакалавриата)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой к.ф.н., доцент Мамаева Т.В.

11.05.2016 г.
(дата, подпись)

Обучающийся Роговая К.А.
(фамилия, инициалы)

13.05.2016 г.
(дата, подпись)

Руководитель д.ф.н., профессор Самотик Л.Г.

16.05.2016 г.
(дата, подпись)

Дата защиты 24.06.2016 г.
Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2016

Содержание

Глава I. Основы теории текста 6

- 1.1. Понятие "текст"
- 1.2. Текст в процессе обучения
- 1.3. Виды текстов

Глава II. Развитие речи

- 2.1. Что понимается под развитием речи
- 2.2. Взгляд на развитие речи в школе

Глава III. Анализ текста как прием развития речи

- 3.1. Существующие схемы анализа текста, их критический разбор
- 3.2.. Филологический анализ речи
- 3.3. Лингвистический анализ текста
- 3.4. Стилистический анализ текста.
- 3.5. Эксперимент по развитию речи.

Заключение

Список литературы

Введение

Развитие речи учащихся, которое обеспечивает коммуникативный аспект преподавания русского языка в школе, не является новым в методике преподавания, но в последнее время оно особо актуально.

Современное общество осознало, что цивилизация держится на общении (коммуникации). Для любого социума степень владения коммуникативными компетенциями - это его основная характеристика.

В системе образования в нашей стране, в федеральных государственных образовательных стандартах на всех уровнях образования (дошкольное образование, начальное общее образование (1 - 4 кл.), основное общее образование (5 - 9 кл.), среднее общее образование (10 - 11 кл.)).

[49] особое внимание уделяется коммуникативной компетенции обучающихся.

Под языковой компетенцией следует понимать, с одной стороны, усвоение единиц языка (фонема, морфема, слово, словосочетание, предложение, текст) и правил их построения (как условия и конструирование высказывания), с другой стороны — знание системы языка.

Речевая (коммуникативная) компетентность включает в себя следующее: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческих) — стилей, типов речи: описания, рассуждения, повествования; способов связи предложений в тексте и т. д.; умения и навыки анализа текста и, наконец, собственно коммуникативные умения — речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учётом адресата, стиля. Для формирования у учащихся коммуникативной компетенции важен комплексный характер исследования текста. Если комплексный анализ текста представить в виде деятельности, то коммуникативная компетенция будет являться итоговым продуктом (результатом) такого анализа. Отметим, что в основе коммуникативной компетенции лежат коммуникативные умения, совершенствуемые в процессе создания текста. Коммуникативные умения — это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях коммуникативных задач, а коммуникативная компетенция — это способность применять умения в нестандартной ситуации, т. е. при анализе разных текстов, создавая при этом новый текст, отражающий отношение ученика к исходному тексту [28, с 35].

Главная задача школы - социализация детей и юношества, подготовка их к будущей самостоятельной жизни, формирование личности, способной к

самовыражению и самореализации, выбору ценностных ориентиров, основываясь на культурном и духовном наследии человечества, и, наконец, личности, относящейся к собственной речи как к сознательной деятельности индивида. Успешность обучающихся в обществе во многом зависит от владения коммуникативными компетенциями.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в школьной программе тексту, как центральной единице языка, уделяется недостаточно внимания, в связи с чем возникает немало вопросов, связанных с его изучением. Очевидно, практически весь учебный цикл по развитию речи, основное внимание учителя должно быть сосредоточено на работе с разными видами текстов или их фрагментами, что обеспечит развитие речи обучающихся, владение коммуникативными компетенциями.

Объектом исследования в настоящей работе является текст как единица языка и речи.

Предмет — развитие речи обучающихся посредством создания первично-вторичных текстов на основе личных впечатлений и анализа текста-образца.

Цель — показать возможность работы обучающихся с текстом как средством развития их речи.

Задачи:

- Познакомиться с научной и методической литературой по теме.
- Рассмотреть различные подходы к понятиям "текст" и "развитие речи".
- Изучить различные методики анализа текста.
- Провести эксперимент, доказывающий возможность использования экскурсии и анализа текста как приемов развития речи обучающихся.

Используемые методы: метод анализа научной литературы, экспериментальный, описательный метод.

Практическая значимость: результаты данной работы могут быть предложены для работы над развитием речи в общеобразовательных школах.

Глава I. Основы теории текста

1.1. Понятие "текст"

В XX веке и в настоящее время происходит становление целостной лингвистической дисциплины, изучающей речемыслительное произведение, формируется общепринятая концепция теории текста.

Центральным является понятие *текста*, многообразие определений которого говорит о том факте, что окончательного становления данной лингвистической дисциплины еще не состоялось.

Текст - одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку уже общепринято, что языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах различного типа и назначения. Таким образом, текст – основная единица речи. Текст – это цель и результат действия языка, его высшая единица. Все единицы, категории языка обретают жизнь именно в текстах, существуют для оформления текста [43, с.6]. Таким образом, текст - основная единица языка.

Слово «*текст*» по происхождению из латинского языка: *textum* — 'ткань; связь, соединение, строение; слог, стиль'. Этот термин в не специфически лингвистическом употреблении имеет значения: 1) авторское сочинение или документ, воспроизведенные на письме или в печати; 2) основная часть печатного набора — без рисунков, чертежей, подстрочных примечаний и т.п.; 3) слова к музыкальному сочинению (опере, романсу и т.п.); 4) типографский шрифт [5, с.706]. Исключением является специальное – типографский шрифт, для всех остальных значений характерно понимание текста как письменно зафиксированного языкового образования, представленного обычно больше чем одним предложением.

Бурное развитие лингвистики текста, сложность и многоаспектность самого понятия привели к тому, что оно не имеет общепринятого определения в

рамках языкознания. В различных направлениях лингвистики, у разных авторов мы находим разнообразные дефиниции текста. Специфика той или иной науки, ее метода обуславливает выделение в тексте определенных сторон, признаваемых главными, существенными. В этом случае многообразие понятий текста говорит о развитии научных представлений о тексте. С другой стороны, в рамках различных наук и направлений *текст* сохраняет общие черты, которые и дают основание для использования данного термина.

Широкая трактовка текста представлена в работах представителей постструктурализма (А.Ж. Греймас, Р. Барт, Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Деррида), где «все рассматривается как текст», любой знак или система знаков: обряд, танец, театральная спектакль, картина и т.д. Как справедливо отмечает А.И. Горшков, «при таком понимании “текст” совершенно утрачивает признаки конкретного объекта исследования, выступает, по сути дела, лишь как метафора» [21, с. 56]. Такое широкое понимание текста полностью отвечает особенностям семиотики как науки.

Для лингвистики текст – результат целенаправленного речевого творчества, целостное речевое произведение [23, с.8]. К.М. Накоряковой текст понимается «как результат целесообразной речетворческой деятельности, как письменный источник, как речевое произведение» [35, с. 13]. Такой подход не учитывает устной формы существования текста.

Отметим, что существуют различные точки зрения относительно произведений устной спонтанной речи. «Некоторые исследователи для наименования разговорных диалогов используют понятия «устный коммуникат», «диалогическое единство», «дискурс», «текстоид» (Н.А. Купина, О.Б. Сиротина, М.А. Кормилицина). Другие авторы выделяют в разговорном диалоге текстовые и нетекстовые участки (М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова). Третьи считают спонтанный диалог текстовой структурой особого типа, обладающей коммуникативно-событийной, прагматической и динамической

интеграивностью (И.Н. Борисова, Т.В. Матвеева)» [2, с. 532].

Фактически здесь идет речь не о тексте как целостном речевом произведении, а о фрагменте текста — сложном синтаксическом целом или сверхфразовом единстве. Оно определяется учеными как «отрезок речи в форме последовательности двух и более самостоятельных предложений, объединенных общностью темы в смысловые блоки» [46, с. 435]. Данный подход характерен для таких направлений в исследовании текста, как лингвистика текста (О.И. Москальская, И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева, К.А. Филиппов и др.) и синтаксис текста (Г.А. Золотова, Н.А. Зарубина, С.Г. Ильенко, Л.М. Лосева, И.В. Севбо и др.) с их вниманием к формальным текстovým категориям и структуре, к изучению элементов текста с точки зрения связности и характера синтаксического развертывания.

В коммуникативной стилистике текст представлен как речевое произведение, имеющее концепт, идею и коммуникативно-ориентированное в рамках определенной сферы общения, имеющее информативно-смысловую и прагматическую сущность [8, с 56]. В данном определении важно, что текст — это, во-первых, речевое произведение (не является языковой единицей высшего уровня). Во-вторых, текст всегда имеет гиперконцепт (идею, отражающую авторский замысел и формирующую целостность текста). В-третьих, текст обладает стилистической окраской, которая отражает определенную сферу общения. В-четвертых, текст, всегда направлен на адресата (даже если им является сам автор). В-пятых, текст несет информацию (отражаясь в сознании читателя, она приобретает статус смысла). В-шестых, текст воздействует на адресата (прагматикой).

А.А. Бернацкая все определения *текста* рассматривает в сложной системе сопоставлений и противопоставлений: 1. По отношению к системе языка и речи: когда текст признаётся языковой единицей (фонема — морфема — словосочетание — предложение — текст) и когда текст признаётся только

единицей речи, а «высшей единицей языковой системы признается предложение». 2. По отношению к коммуникативным средствам, когда текстом признаётся только письменный вариант и когда это устное произведение, которое может быть зафиксировано. 3. По отношению к степени завершенности, самостоятельности различается узкое и широкое понимание текста.

В понятии «текст» можно выделить два наиболее существенных аспекта: общий - касающийся всех текстов, который предполагает анализ текста независимо от его тематической направленности, содержания, жанровой принадлежности. Другой аспект – характеризует определенную группу текстов.

Термин "текст" обозначает два различных объекта. С одной стороны, текст – это любое законченное по смыслу высказывание, состоящее из нескольких предложений, с другой, – текстом может быть как литературное произведение – роман, повесть, рассказ, сказание, былина, басня, поэма и т. д., так и произведение в любой форме, фиксирующее коммуникативное поведение – заявление, репортаж, ходатайство, жалоба, иск и т. д. Поэтому любой текст, а также его разновидность представляет собой единство смыслового содержания и языковой формы. В нем содержится конкретная информация, реализуется определенная последовательность языковых значений.

Рассмотрев различные толкования текста, мы можем согласиться с определением профессора М.Р.Львова: «Текст – это продукт, результат речевой деятельности в устной или письменной форме. Он по объему больше одного предложения. Текст – синоним термина высказывание. Он обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, внутренней структурой, синтаксической (на уровне ССЦ и предложений), композиционной и логической. В нем реализуются функциональные возможности языка, закономерности его синтаксиса, лексики и стилистики. Текст всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю – научному, публицистическому, разговорно-бытовому и прочее» [33, с. 57]

Речевое произведение обладает двумя взаимозависимыми и взаимосвязанными сторонами – планом выражения и планом содержания. Отсюда можно сделать вывод, что при анализе текста необходимо обращать внимание на особенности построения текста, его механизмы и способы создания как единого, связного и цельного речевого произведения.

В научной литературе выделены и описаны следующие признаки текста: связность, цельность, информативность, завершенность, развернутость, логичность, подготовленность (в письменной форме), модальность и ситуативность.

Кратко охарактеризуем эти признаки. Важнейшими признаками являются **связность и цельность** - понятия, которые всеми осознаются и в то же время не вполне однозначно определяются в научных исследованиях. По мнению К. Кожевниковой, «текст – высшая коммуникативная единица, тяготеющая к смысловой замкнутости и законченности, главным признаком которой является **связность**, проявляющаяся на разных уровнях текста и в разной совокупности частных связей» [28, с. 63].

К категориям связности и цельности текста тесно примыкает категория **завершенности**. Она спаивает, объединяет части текста в целях достижения его целостности. 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. «Завершенная целостность высказывания, — пишет М. М. Бахтин, — определяется: 1) предметно-смысловой исчерпанностью; 2) предметно-речевым замыслом и речевой волей говорящего; 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [3, с.231].

Категория завершенности непосредственно соотносится с названием текста. Ведущее свойство названия — «ограничивать текст и наделять его завершенностью. Оно не только является сигналом, направляющим внимание

читателя на перспективное изложение мысли, но и ставит рамки такому изложению. Название – это представленная в сжатом виде содержательно-концептуальная информация, которая в процессе развертывания текста распрямляется, линейно организуется, интегрирует и завершается в концовке текста» [14, с. 87].

Категория **информативности** присуща только тексту и является важнейшей в ряду других текстовых категорий. Содержанием любого законченного текста является информация, т. е. соотношение смыслов и сообщений, дающее новый аспект явлений, факта, события. Это соотношение по мере продвижения текста подвержено изменению. Текст может быть свёрнутым и развёрнутым. **Развёрнутость** текста практически не имеет ограничений (в художественных текстах – до нескольких томов). К этому вопросу примыкает также проблема границ текста: часть учёных ограничивает текст предложением или некоторым законченным произведением, для других – не разграничиваются целые тексты и отрывки из них [24, с.4-6].

Другим характерным признаком текста является **логичность**. Связанные между собой предложения выстраиваются логически, в соответствии с развертыванием мысли в определенной последовательности и образуют целостную структуру, где есть **зачин** и **конец**, а промежутке между ними – **переходы** от одного этапа мысли к другому. В тексте предложения располагаются в определенной последовательности. Не соблюдение последовательности мысли приводит к нарушению логики изложения. Следовательно, логическая стройность заключается в том, что информационные части текста и отдельные предложения внутри этих частей вступают между собой в различные логические отношения, такие, как соединительные, противительные, причинно-следственные, временные, уступительные, цели и другие. В тексте они оформляются с помощью союзов, наречий, частиц, вводных слов и других специфических синтаксических конструкций связи,

которые одновременно выражают различные субъективные смыслы [25, с. 239].

Важным качеством текстов в письменной форме является **подготовленность**. Текст в письменной форме в отличие от устной всегда проверяется, исправляется и совершенствуется. Автор может всегда вернуться к работе над отдельными частями текста, его компонентами, если его чем-либо не удовлетворяет текст. В результате текст может быть существенно изменен, перестроен, дополнен, сокращен и т.д. Предварительная подготовленность характерна и для значимых устных текстов (выступление, переговоры и т.п.).

Любой текст обладает модальностью. **Модальность** – понятие сложное и многоплановое. Содержание предложения может соответствовать либо не соответствовать реальной действительности, из чего следует противопоставление двух основных модальных значений – реальной и ирреальной. Главным средством выражения модальности является категория наклонения: изъявительного, условно-желательного и побудительного, которая тесно связана с предикативным ядром предложения. К модальным значениям относятся также все те значения, в которых заключено отношение говорящего или пишущего к тому, о чем он сообщает. Это **субъективно – модальные значения**, которые передаются разнообразными языковыми средствами: интонацией, специальными синтаксическими конструкциями, словопорядком, междометиями, вводными словами и т.д. Категория модальности в ее различных проявлениях играет существенную роль в оформлении типологической структуры речи.

Еще одним характерным признаком текста является **ситуативность**. Ситуативность - это то, на чем строится текст, соотношение текста с реальной или вымышленной ситуацией. Адресат понимает текст, когда осознает ситуацию, происходящую в тексте. Поэтому некоторые детали, которые необходимы для полноценного восприятия текста, но не описанные в нем, проявляются именно в конкретной ситуации.

Как видно из сказанного, все категории текста, все его специфические признаки объединяются одним общим назначением — реализовать коммуникативное намерение автора текста или декодировать это намерение в процессе речевой деятельности.

1.2. Текст в процессе обучения.

Информация о тексте и признаках текста в школьных учебниках представлена не очень широко, особенно это касается стабильных учебников. В узком смысле слова текст определяется как два и более предложения, связанных между собой по смыслу и грамматически. Что касается признаков текста, то основное внимание авторов учебников отводится связности, оно включает информацию о некоторых лексических, морфологических и синтаксических средствах связности. В учебнике «Русский язык» для 6 класса М.Т. Баранова, Л.Т. Григорян, Т.А. Ладыженской и др. [1, с. 18] дана краткая информация: «Предложения в тексте связываются повторением одного и того же слова, заменой существительного местоимением, с помощью однокоренных слов, синонимов и другими средствами».

Более развернутая классификация признаков текста и их характеристика представлена в учебнике А.И. Горшкова «Русская словесность: От слова к словесности» [20, с. 202—203]. Автор относит к ним такие признаки как: выраженность, отграниченность, связность, цельность, упорядоченность, или структурность, информативность. В художественных текстах выделяется интертекстуальность, под которой понимается выраженная с помощью различных приемов связи с другими произведениями.

Более подробная информация о тексте представлена в учебниках русского языка, вышедших под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта (1996; 1998; 2002) и подготовленных А.И. Власенковым и Л.М. Рыбченковой (М., 1998; 2000). В этих пособиях текст трактуется как «группа предложений,

объединенных в целое темой и основной мыслью» [42, с. 300]. Также отмечается, что «предложения в тексте связаны между собой по смыслу и с помощью языковых средств». Подобное описание можно найти в учебнике А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой [13, 2000, с. 141]: «Текст — это несколько предложений или абзацев, связанных в целое темой и основной мыслью. Предложения между собой соединены по смыслу и грамматически». В учебнике А.И. Власенкова и Л.М. Рыбченковой [13, с. 141] справедливо отмечено: «Текст может состоять из одного абзаца, а может быть статьей, книгой». Таким образом, прямо или косвенно выделяются такие признаки текста, как цельность, членимость, тематическое и композиционное единство, наличие грамматической связи между частями (цепная, параллельная), идея, смысловая завершенность, связность, относительная законченность.

К достоинствам этих учебников можно отнести и информацию о структуре текста как тематической, так и синтаксической, включая структуру абзаца и детальную разработку теории актуального членения. В учебнике под редакцией Н.Г. Гольцовой и И.В. Шамшина [19, с. 425] текст трактуется традиционно для школьной программы как «сочетание предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически и образующих какое-либо высказывание». Среди признаков текста названы такие, которые характерны для целого речевого произведения, а не только для высказывания: тема, связность, единство, целостность, завершенность. Информация о тексте дается сжато, лаконично.

М.Р. Львов в «Словаре справочнике по методике русского языка» [33, с. 219] рассматривает текст в деятельностном аспекте как «продукт, результат речевой деятельности, произведение речи — устное или письменное». При этом учитывается лишь первичная коммуникативная деятельность (автора) и не учитывается вторичная коммуникативная деятельность, ведь текст одновременно служит и объектом познавательной деятельности читателя

(слушателя). Помимо этого, представляется излишне категоричным утверждение о том, что «текст — синоним термина высказывание» [33, с. 219]. Из признаков текста автор называет единство темы и замысла, относительную законченность, наличие внутренней структуры, стилистическую маркированность — т.е. наряду с отмеченными ранее особенностями текста дополнительно выделяет стилистическую характеристику текста. Однако утверждение о том, что «текст — это термин, обозначающий языковую ткань литературного произведения» [там же, с. 219], является недостаточно корректным, ведь текст отображает единство формы и содержания и в этом смысле не может рассматриваться только с точки зрения формы.

В учебнике Н.С. Валгиной [11, с. 75] наряду с типами информации, соотносящимися с содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информацией, представлены и другие, явно ориентированные на функциональную предназначенность соответствующей информации и особенности ее содержания (с этой точки зрения типы информации могут быть чрезвычайно разнообразными).

Автор выделяет, в частности, такие типы информации как:

- 1) фактологическая, соответствующая эмпирическому уровню познания;
- 2) концептуальная и гипотетическая, соответствующая теоретическому уровню познания;
- 3) методическая, включающая в себя описание способов и приемов усвоения информации;
- 4) эстетическая, непосредственно связанная с категориями оценочного, эмоционального, нравственно-этического плана;
- 5) инструктивная, направленная на определенные действия [11, с. 75].

Текст должен выступать не только как контекст для наблюдения функционирования в нем единиц более низких уровней: предложений, словосочетаний и слов, но и как самостоятельная учебная единица, объект изучения, представляющий языковое и речевое целое с собственными закономерностями построения.

Рассматривая текст как единицу обучения, мы можем рассмотреть как урок в целом, так и отдельные фрагменты урока, имеющие структурно-коммуникативную и информационную целостность и законченность [31, с. 45]. Также урок может быть представлен как комплексный сложный метатекст, у которого есть свой концепт, который обуславливает коммуникативную стратегию речевого общения учителя и ученика в целях обучения и воспитания. Ведущий концепт определяет целостность урока, его связность, отдельность, членимость на отдельные фрагменты. Каждый из фрагментов, соотносясь с общей коммуникативной направленностью речевой деятельности учителя-ритора, также можно охарактеризовать относительной целостностью, связностью, информативностью, отдельностью, то есть основными признаками текста.

Так как речевое общение здесь организуется в целях обучения (русскому языку), можно говорить об уроке как сложном комплексном метатексте. К наиболее распространенным речевым жанрам, входящим в структуру урока как комплексного метатекста, можно отнести элементарные речевые жанры (приветствие, сообщение, совет, прощание, вопрос, ответ, порицание, благодарность, похвала, комплимент и др.) и сложные комплексные жанры (беседа, лекция, диспут, дискуссия, рассказ и т.д.) [3, с. 150]. Такой подход к уроку, как к комплексному метатексту позволяет взглянуть с другой стороны на роль языка (кода), роль языковых личностей учителя и ученика. В этом случае Учитель становится автором-ритором, организующим урок-метатекст по законам текста и стиля (педагогического, индивидуального, функционального). Отсюда вытекает необходимость цельности урока со свойственными любому тексту признаками: связности, смысловой завершенности, отдельности, членимости, интегративности, регулятивности, структурности. Ученик выступает в роли соавтора, творца, активно вовлеченного в общение - не только Слушателя и Читателя, но и Говорящего и Пишущего.

При подходе к уроку как комплексному метатексту, за которым «стоит» личность Учителя-ритора, будет уместен вопрос о его индивидуальном педагогическом стиле. С точки зрения коммуникативной стилистики текста, разрабатывающей проблему эффективности текстовой деятельности и проблему идиостиля на уровне семантики, прагматики и структуры текста, индивидуальный педагогический стиль Учителя-ритора определяется предпочтениями определенных речевых жанров в структуре урока (ср. ориентацию на жанры благодарности, похвалы, комплимента у одних учителей и на жанры порицания, нотации у других.). Выбор речевых жанров на уроке определяется его общей эмоциональной **тональностью**: она может быть доброжелательной, доверительной, уважительной, комфортной для учащегося, и требовательно-высокомерной, напряженной, дискомфортной. Как и в любом тексте, эмоциональная тональность урока является звеном, которое связывает его содержательный план с формой его выражения. Это проявляется, например, в особенностях используемых речевых средств, наиболее частотных в рамках одних и тех же речевых жанров у разных учителей.

В плане индивидуального речевого стиля учителя значимы характерные для него такие типовые методические приемы, как средства регулятивности познавательной деятельности учащихся (ср., например, явное предпочтение групповой работе, ролевым играм, определенным видам диктантов, обращение к алгоритмам и перфокартам и т. д.). Некоторые учителя практикуют регулярное использование эпитафий к уроку. На наш взгляд этот метод усиливает подход к уроку как к комплексному метатексту (эпитафия является основной мыслью, которая будет определять последующее развертывание, которое строится по дедуктивному принципу). Индивидуальный речевой стиль учителя проявляется и в доминировании характерных для него «личностных смыслов», концептов, которые раскрывают неповторимость творческой личности педагога, своеобразие его картины мира и отношения к действительности [8, с.233].

Таким образом, урок как единица обучения и отражение текстовой деятельности имеет общие типовые черты, отражающие цели и задачи сферы общения, ее своеобразие и индивидуальную специфику, связанную с индивидуальностью учителя-ритора, «стоящего» за уроком – метатекстом.

Хочется отметить, что в школьной практике преподавания русского языка уделяется недостаточное внимание работе с художественным текстом. Зачастую он играет роль только дидактического материала для иллюстрирования системных характеристик языковых единиц и роль тренировочного материала для совершенствования орфографических и пунктуационных навыков учащихся. Поэтому происходит разрушение художественного текста как целостной функционально-эстетической системы, в которой все элементы взаимосвязаны и даже пунктуационный знак обладает семантической нагрузкой и способен передавать авторскую интенцию и авторское видение мира.

Выступая в качестве дидактического материала, текст должен выполнять следующие функции:

- 1) воспитательную, то есть отвечать требованиям морально-этического и эстетического характера;
- 2) информативную;
- 3) прагматическую, воздействовать на ум и сердце учащегося;
- 4) вызывать интерес к изучаемому предмету, соответствовать общедидактическим требованиям (постепенности, последовательности, понятности, доступности [8, с. 229]. Поэтому, особое внимание на уроках русского языка следует уделить работе с текстами учебников и учебных пособий, функционально-стилистическая и жанровая специфика которых заключается в принадлежности к учебно-научному стилю, ориентированному на обучение неспециалистов основам специальных знаний в соответствии с учебной программой и требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку. Научная информация, отраженная в учебниках,

должна соответствовать не только критерию истинности (максима «качества», по П. Грайсу), но и критерию меры (максима «количества»), теме (максима «релевантности»), а также требованиям ясности, понятности (максима «манеры»). В наше время, в условиях разнообразия учебной литературы необходимо выделять особенности каждого из учебников, тщательно подбирать материал в соответствии с учебной и педагогической программой и языковой концепцией преподавателя.

Различные творческие задания, которые предполагают исследовательский подход к анализируемому материалу, формируют языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенцию учащихся, расширяя их представление о выразительных возможностях русского языка, приобщая школьников к лингвистической науке и вкладу выдающихся исследователей в ее развитие, совершенствуя практические навыки текстовой деятельности. Чаще всего в качестве и дидактического материала при изучении разных тем используют художественные тексты. Именно художественные тексты обычно применяются в качестве иллюстративного материала в лексикографической практике (в толковых и других словарях). Обращение к художественным текстам правомерно ввиду их эстетической значимости, возможности воспитательного воздействия на личность учащихся, для создания мотивации и пробуждения интереса к русскому языку и его выразительным ресурсам.

Обычная практика использования в качестве дидактического материала произведений, изучаемых в это время на уроках литературы, вполне оправдывает себя. Здесь присутствует как эффект узнавания уже известного ранее, так и эффект новизны, который связан с иным более глубоким рассмотрением знакомого материала.

В качестве дидактического материала часто используются художественные тексты, в силу своей универсальности, связанной со способностью отображать в художественной

форме окружающий нас мир. Менее активно используются и тексты других стилей: научного (учебно-научного и научно-популярного) и публицистического (возможно и обращение к текстам официально-делового и разговорного стилей в особых целях при изучении определенных тем). В процессе использования текстов в качестве дидактического материала необходимо акцентировать внимание учеников на их жанрово-стилистическом своеобразии [8, с 230].

1.3. Виды текстов

Вопрос о типологии текстов является дискуссионным ввиду сложности и многоаспектности понятия «текст». Имеющиеся классификации текстов отличаются большим многообразием. В качестве критериев их дифференциации называют лингвистические и экстралингвистические, объективные и субъективные, включая семантический, структурный, жанрово-стилистический, логический, психологический, функциональный, функционально-смысловой, прагматический, информационный, интерпретационный и другие критерии.

Наиболее известной классификацией текстов является литературоведческая типология художественных родов и жанров. Рассматривая с этой точки зрения все словесно-художественные произведения, их можно разделить на три родовые группы: эпос, лирика, драма, в рамках которых выделяются литературные жанры. Так, лирика, например, представлена жанрами: лирическое стихотворение, лирическая поэма, элегия, басня, баллада, сонет и т.д. Эпос представлен жанрами: роман, новелла, рассказ, повесть, сказка, эпопея и др. Драма как род литературы представлена жанрами: трагедия, комедия, мелодрама, водевиль, трагикомедия, драма и др.

В лингвистике наиболее распространена классификация текстов по жанрово-стилистической принадлежности и дополнительным обобщающим признакам. Например, А.И. Горшков [21, с. 178] наряду с художественными, научными и т.д. текстами выделяет аналитико-обобщающие (теоретическая

статья, обзор, рецензия) и конкретизированные (очерк, зарисовка, памфлет и т.д.)

Широко распространенной является лингвистическая классификация текстов по стилистической принадлежности (художественные, научные, публицистические, деловые, разговорные) и специфике жанров (например, в публицистике: аналитическая статья, репортаж, международный обзор, корреспонденция и др.)

Интересную типологию текстов в психолингвистическом аспекте «по типам отношения людей к миру, к другим людям» предложил В.П. Белянин [4, с. 44], выделяя «светлый, активный, простой, жестокий, антисоциальный, веселый, красивый, усталый, печальный, усложненный и др.» в соответствии со свойственной текстам «семантической, структурной и языковой системностью».

По наличию и соотношению вербальных и иконических средств передачи сообщений выделяются тексты креолизованные, некреолизованные, с частичной креолизацией (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.С. Валгина и др.). «Сочетание вербальных и невербальных, изобразительных средств передачи информации образует креолизованный (смешанного типа) текст» [11, с. 192]. К текстам с частичной креолизацией отнесены такие, у которых вербальная часть автономна, а изобразительные элементы текста факультативны. Такие отношения между вербальными и иконическими компонентами называют автосемантическими. К текстам с полной креолизацией отнесены такие, в которых вербальный текст полностью зависим от изобразительного ряда, в данном случае, между вербальными и иконическими компонентами устанавливаются синсемантические отношения.

Свой вклад в классификацию текстов вносит и учебная вузовская литература. Данные тексты ориентированы на сферу обучения, включающую в себя текстообразование, учет структуры текста, включая характер развертывания содержания. Так, В.Н. Мещеряков в книге «Педагогическое

речеведение: Словарь-справочник» [34, с. 239—240] по степени самостоятельности выделяет первичные и вторичные тексты, созданные на основе первичных (конспекты, изложения и др.); первично-вторичные (обзор литературы, **школьные сочинения**, рефераты проблемного типа и т.д.). Кроме этого, исследователь различает моноперспективные и полиперспективные тексты (развертывающиеся в одной или в нескольких перспективах), а также непрерывно-фабульные и прерывно-фабульные (по способам передачи фабулы). М.Р. Львов в «Словаре-справочнике по методике русского языка» [33, с. 210] к типам текстов относит повествование, описание, рассуждение, которые обычно квалифицируют как функционально-смысловые **типы речи**. В новом учебнике Н.Г. Гольцовой и И.В. Шамшина дополнительно выделяются контаминированные тексты, в которых «используются различные функционально-смысловые типы речи» [19, с. 426].

Наиболее полной, на наш взгляд, является типология текстов, представленная Г.Я. Солгаником [43, с. 88—89]. Автор классифицирует тексты таким образом: по характеру построения (от 1-го, 2-го или 3-го лица), по характеру передачи чужой речи (прямая, косвенная, несобственнопрямая), по количеству участников в речи (монолог, диалог, полилог), по функционально-смысловой нагрузке (описание, повествование, рассуждение и др.), по типу связи между предложениями (тексты с цепными связями, с параллельными, с присоединительными), а также по функциям языка.

Эта классификация имеет обобщающий характер и поэтому достойна особого внимания; является собственно лингвистической и касается в основном текстов, трактуемых в узком смысле этого слова.

Диалогический текст и монологический текст выступают как варианты реализации структурной организации текста. По структуре выделяют: монологические и диалогические тексты. Это единицы текстового яруса языковой системы, представляющей собой текстотип, имеющий определённые

принципы организации и реализующийся в речи в виде конкретного экземпляра – текстового, актуализация которого позиционно обусловлена. Экстралингвистическая обусловленность двух вариантов актуализации текста как единицы языка определяется их распределением между сферами общения – научной, официально-деловой, публицистической, художественной – для монологического текста; разговорной и художественной – для диалогического текста.

Подобное понимание статуса диалогического текста, по всей видимости, объясняется осознанием того, что последний представляет собой форму функционирования языка, то есть особую композиционно-речевую (внешнюю) форму организации текста. Так, считается, что монологический текст – это вариант текста, структурная организация которого отражает одну точку зрения, а диалогический текст – это вариант текста, структурная организация которого отражает различные точки зрения [11, с. 173]. Отсюда вытекает два варианта речевого воплощения текста – монологический текст, который представляет собой единичное цельное высказывание, и диалогический текст, представляющий собой цельное, но не единичное высказывание.

Глава II. Развитие речи

2.1. Что понимается под развитием речи

Речь играет очень важную роль в жизни человека. Она окружает нас повсюду на протяжении всей жизни. Речевая деятельность необходима во всех сферах человеческого сообщества. Именно речь отличает человека от животного.

В словаре Ожегова С.И. слово «речь» трактуется как: «1. Способность говорить, говорение. Дар речи (умение говорить, а также красноречие). 2. Разновидность или стиль языка. 3. Звучащий язык (противопоставление системы языка и её функционирования). 4. Разговор, беседа. 5. Публичное выступление" [37, с. 677].

М.Р. Львов предлагает следующее определение речи: "Речь - это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, она обогащает человека духовно, служит предметом искусства. Речью называют общение с помощью языка..." [33, с. 35].

В.И. Карасик связывает речь и личность. Он подчеркивает важность в человеке языкового сознания, по его мнению, языковая личность - это человек, существующий в языковом пространстве - в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов [27, с. 7]. Таким образом, развитие речи тесно связано с формированием личности.

В отдельную науку методика развития речи оформилась в советский период. Огромный вклад в становление методики развития речи внесли в тот период: Крупская Н.К., Тихеева Е.И., Флерина Е.А. [9, с. 12].

В настоящее время методика развития речи по праву может быть признана самостоятельной наукой, предметом исследования которой является процесс обучения языку и его практическое использование [26, с. 8] и которая

призвана разрабатывать эффективные методы, средства и приемы развития речи.

А.М. Бородич приводит следующее понятие методики развития речи: это педагогическая наука, изучающая закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование речи. Ученый, так же как и В.И. Карасик, выделяет развитие речи как важнейшее средство развития личности [10, с. 5].

В трудах В.А. Добролюбова четко разграничиваются два основных методических направления в работе по развитию речи: 1) предупреждение и преодоление (устранение, исправление) произносительных, лексических, морфологических, синтаксических недочетов и ошибок; 2) обогащение (расширение, пополнение) словарного запаса, грамматического строя речи учащихся [22, с. 25].

Эти направления обеспечивают решение двух задач в работе по развитию речи: формирование правильной – с точки зрения норм русского литературного языка – речи и формирование богатой речи учащихся.

Для учащихся хорошо развитая речь - не только средство общения, но и двигатель интеллектуального развития, инструмент познания и самовоспитания. От уровня речевого навыка зависят школьные успехи обучающихся.

2.2. Взгляд на развитие речи в школе

Содержание курса русского языка в школе нацелено на достижение метапредметных и предметных результатов, что возможно реализовать на основе компетентного подхода к обучению, который обеспечивает формирование и развитие у обучающихся коммуникативной, лингвистической, языковой и культуроведческой компетентностей.

Формирование всех этих компетенций лежит в основе развития речи учащихся. Реализация программы русского языка осуществляется на основе

коммуникативно-деятельностного подхода, предполагающего предъявление материала в форме знаний в деятельностной форме. Коммуникативно-деятельностная направленность курса является важнейшим условием формирования функциональной грамотности обучающегося, т.е. способности максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать [39, с. 7].

Развитие речи на уроках русского языка предполагает совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) и осуществляется в трех направлениях [32, с. 506].

1. **Овладение нормами русского литературного языка** (построение словосочетаний и предложений, образование форм слов, употребление слов в соответствии с их стилевой принадлежностью и лексическим значением, образование форм слов и т.п.).

2. **Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи детей.**

3. **Формирование у обучающихся умения связной устной и письменной речи.**

Немаловажное значение уделяется и освоению обучающимися теоретических понятий:

- речь, речевое общение, сферы речевого общения;
- функциональные разновидности языка (стили речи) и их особенности;
- текст, как продукт речевой деятельности, функционально-смысловые типы текста: повествование, описание, рассуждение;
- основные виды переработки текста.

Овладение обучающимися коммуникативно значимыми нормами литературного языка способствует формированию у них правильной речи. По мнению Н.Б. Головина, **правильность речи** – это ее основное, коммуникативное качество, обеспечивающее ее единство и взаимопонимаемость

[17, с. 41]. Правильность речи всегда исходит из соблюдения норм литературного языка.

В учебнике по методике преподавания русского языка в средней школе под редакцией Е.И. Литневской и В.А. Багрянцевой правильная речь трактуется как: "речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная (соответствующая задачам и ситуации общения), богатая, точная и выразительная" [32, с. 509].

В основной школе существуют специальные направления работы над коммуникативно значимыми нормами литературного языка, актуальными для развития речи детей [32, с. 559].

1. Работа над коммуникативно значимыми фонетическими нормами. Данная работа направлена на правильность звукового оформления речи (соблюдение орфоэпических норм, интонации, тона, темпа, громкости и т.п.).

2. Работа над коммуникативно значимыми лексическими нормами. Данное направление работы связано с лексикой русского языка: правильностью употребления слов, т.е. употреблением слова в свойственном ему значении; уместностью употребления слов в разных стилях речи; выявлением системных отношений в лексике. Для реализации данного направления учителя используют: словарную работу; различные упражнения с фразеологизмами; упражнения с подбором синонимов, антонимов, омонимов; упражнения на определение стилистической принадлежности отдельных слов и т.п.

3. Работа над коммуникативно значимыми нормами морфемки и словообразования. В данном направлении проводится работа над стилистической маркированностью отдельных видов морфем (употребление уменьшительно-ласкательных и пр. оценочных абстрактных суффиксов). Для обогащения речи учащихся ведется работа над использованием слов с синонимичными, антонимичными аффиксами, аффиксами с разными оттенками значений. Для этого используются различные упражнения по морфемике и

словообразованию, связанные с определением семантики и стилистической маркированности морфем и выявлением системных отношений в морфемике и словообразовании и т.п.

4. Работа над коммуникативно значимыми морфологическими нормами. Такая работа направлена на правильное употребление и образование грамматических форм слова. По мнению А.Н. Гвоздева [16, с. 125], морфологическая система языка усваивается ребенком гораздо медленнее, чем другие системы. Ученый также отмечает, что в первую очередь усваивается все типичное, продуктивное и системное, в связи с чем зачастую у детей возникают трудности в усвоении системы окончаний у существительных и основ - у глаголов.

Поэтому при реализации этого направления наибольшее внимание уделяется тем морфологическим нормам, которые вызывают сложности в усвоении.

5. Работа над коммуникативно значимыми синтаксическими нормами направлена на устранение и предупреждение типовых ошибок, связанных с неправильным ударением, нарушением границ предложения, нарушением порядка слов, неверным употреблением деепричастного оборота, неверным введением цитат и т.п. Такая работа тесно взаимосвязана с работой над текстом, как основной единицей речи, поэтому основное внимание уделяется средствам связи предложений в тексте, группировке предложений и абзацев и т.п.

Обогащение словаря осуществляется на всех уроках (история, география, биология и пр.), но особая роль принадлежит все же урокам русского языка и литературы. Обогащение словарного запаса направлено на то, чтобы обучающийся при порождении речи свободно владел контекстуальной заменой слов для уточнения мысли, создания образности и т.п. Такой подход реализуется через введение тематических групп слов, синонимичных рядов, антонимичных пар, что позволяет делать выбор необходимого слова.

Пополнение словарного запаса учащихся при изучении русского языка происходит также посредством словарной работы, одно из важнейших требований к которой - развитие у обучающихся умения видеть незнакомые слова. Для этого учителями используются различные типы упражнений, направленные на объяснение лексического значения, составление тематических групп слов, правку или восстановление текста, составление текста и т.п.

Обогащение грамматического строя речи обучающихся осуществляет в нескольких направлениях: работа над изучением смысловых, выразительных и стилистических возможностей употребления грамматических форм слов; работа над изучением выразительных, смысловых и стилистических возможностей различных синтаксических конструкций (синонимия синтаксических конструкций и пр.). Для этого используются различные типы упражнений, направленные на определение и переносного употребления грамматических форм, и стилистическую окрашенность конструкций с ними; на определение смысловых различий между употреблением форм слов; определение смысловой и функциональной нагрузки синтаксической конструкции в тексте; на трансформацию предложения и т.п.

Развитие умения **связно излагать свои мысли** это важнейший аспект работы по развитию речи обучающихся. Речевая деятельность, по мнению Н.А. Ипполитовой [40, с. 72], это способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека в процессе общения. При этом речь выступает средством формирования и формулирования мысли человеком, а при восприятии текста (высказывания) создается новый текст, демонстрирующий отношение человека к услышанному.

Наталья Александровна различает два вида речевой деятельности: продуктивные виды (говорение и письмо), которые предполагают создание текста или высказывания, и рецептивные виды (слушание, чтение), связанные с осмыслением и восприятием различных видов текста (устных и письменных)

[40, с 74].

Кроме того, она подчеркивает обязательную этапность речевой деятельности:

1 этап - побудительно-мотивационный, связан с возникновением мотива речевой деятельности. В процессе деятельности возникает ситуация, побуждающая человека высказать свое мнение, отношение к чему-либо и т.п. На данном этапе человек осознает включиться в коммуникацию или нет, и если он решает включиться, то определяется коммуникативное намерение участника общения, которое и представляет собой единство мотива.

2 этап - ориентировочный, он является одним из важнейших в процессе порождения или восприятия высказывания. Этот этап предполагает обдумывание, планирование, выбор речевого поведения, стиля и жанра высказывания. Т.е. возникает общий замысел будущего текста, причем, сначала это происходит во внутренней речи. Затем происходит обработка материала, накопленного во внутренней речи, происходит структурирование и выстраивание информации в единое целое. Вербальная обработка высказывания носит минимальный характер, в основном это перевод эмоций и чувств на уровень речи.

3 этап - исполнительский, который завершает многомерный аспект создания или восприятия высказывания. На данном этапе происходит озвучивание замысленного: кодирование звуками (говорение) или кодирование знаками (письмо). А при восприятии высказывания происходит его декодирование (чтение, слушание).

4 этап - контролирующий. На данном этапе происходит проверка, достигнута ли коммуникативная цель. Анализируются коммуникативные успехи и неудачи.

Таким образом, речевая деятельность - это сложный многомерный процесс, требующий больших мыслительных усилий.

Развитие связной речи школьников соотносится с формированием специфических знаний и умений учащихся. Это осуществляется через работу над построением, содержанием и оформлением речевого высказывания. Такая работа может проводиться при выполнении специальных упражнений в процессе подготовки к сочинению или изложению. Она должна включать в себя развитие таких навыков, как умения анализировать тему и определять ее границы, умения определять основную мысль текста, составлять план и систематизировать материал в соответствии с ним, умения правильно подбирать языковые средства [41, с. 5].

Целенаправленная работа по развитию связной речи обучающихся реализуется по трем направлениям: 1) анализ готового текста, 2) воспроизведение, трансформация и информационная переработка готового текста, 3) создание и совершенствование собственного текста [32, с. 567].

2.3. Анализ текста как прием развития речи

Работа над анализом текста имеет огромное значение в развитии речи учащихся, в первую очередь, это связано с необходимостью создания собственного текста. Для этого следует формировать у учащихся навыки смыслового и формального контроля процесса осмысления и описания. Одним из эффективных способов формирования контроля является развитие навыков интерпретации текста. При восприятии текста происходит его перенос "внутрь себя", где происходит неизбежное влияние полученного материала на порождение собственной речи.

К тому же работа над анализом текста подразумевает под собой выполнение всех форм деятельности, связанной с трансформацией текста (редактирование, составление плана и т.п.).

В результате анализа текста происходит осмысление его содержания и структуры, что в свою очередь способствует успешному созданию собственного текста.

Анализировать можно целый текст или его часть (главу, абзац, эпиграф и т.п.). Такие виды анализа могут дополняться сопоставительным анализом двух или нескольких текстов [32, с. 569].

В школе часто предлагаются обучающимся для анализа необразцовые (негативные) тексты, т.е. тексты, содержащие ошибки и недочеты. Это делается для того, чтобы у учеников сформировался навык выявления языковых неудач и навык рефлексии (анализ собственного текста). Анализ этих текстов обычно сопровождается их редактированием и корректировкой.

Анализ текста в единстве плана содержания и плана выражения способствует освоению культуры чтения, восприятию интонационной и смысловой выразительности, овладению естественным языком в его стилистическом многообразии, учит пониманию образного русского слова, проникновению в тематическую сущность и смысл художественного произведения, дает возможность ощутить через язык содержание и уровень духовной и нравственной культуры народа.

Основная задача лингвистического анализа – выявление системы языковых средств, с помощью которых передается тематическое и эстетическое содержание текста, т.е. определение того обобщающего эмоционального смысла, который лежит в основе художественного произведения.

В процессе анализа рассматриваются разные уровни (ярусы) текста: лексический (особенности употребления отдельных слов и их значений, тематических полей слов), синтаксический (принципы лексической и грамматической сочетаемости слов, специфика построения простых и сложных предложений разной структуры, их вариантность, структура сложного синтаксического целого), композиционно-синтаксический (тип повествования,

взаимодействие разных речевых структур, особенности организации текста и его частей – абзаца, раздела, главы).

Порядок рассмотрения данных уровней текста свободный: чаще всего анализ начинается с определения особенностей композиционно-синтаксической структуры, которая создается взаимодействием более низких уровней – лексико-грамматического и синтаксического. Однако при этом должно неукоснительно соблюдаться следующее условие: любая единица текста, взятая для лингвистического анализа, должна рассматриваться с функционально-эстетических позиций. Лингвистический анализ текста «от первого слова до последнего» – очень важный, но лишь начальный этап изучения художественного произведения и имеет цель путем внимательного прочтения извлечь максимальную художественную информацию из самого текста. Что касается характеристики литературной и общественной жизни эпохи, биографии автора, обстоятельств создания данного произведения, его общественно - исторической значимости – это задачи литературоведческого анализа.

Недостаточное знание обучающимися структуры (строения) художественного текста определяет целесообразность его поэтапного восприятия и изучения в учебной практике.

Первый этап – комментированное чтение (чтение вслух поочередно всеми присутствующими независимо от того, было ли это произведение прочитано ранее, причем чтение выразительное, с соблюдением правильной интонации), рассмотрение текста в его «горизонтальном», линейном развертывании, комментирование по ходу чтения лексико-грамматических и стилистических явлений (объяснение значений слов, словосочетаний, их связей, снятие языковых трудностей, ввод необходимой литературоведческой и лингвострановедческой информации). Комментированное чтение обеспечивает

понимание словесного и содержательного уровня текста, восприятие плана содержания.

Второй этап – собственно лингвистический анализ, в процессе которого рассматриваются элементы разных уровней текста и отношения между ними. В ходе «вертикального» анализа значений слов, словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств, абзацев, разделов, глав и их связей постепенно раскрывается логическая стройность структуры текста, направленность авторских приемов использования языковых средств на выражение общего эстетико-познавательного смысла, т.е. определение смыслового аспекта текста.

Характер работы по лингвистическому анализу текста во многом определяется самим художественным произведением (проза или поэзия), авторской манерой повествования. Поскольку основная задача учителя – формирование умений самостоятельно анализировать текст, наиболее целесообразным представляется индуктивный метод работы, при котором преподаватель предлагает учащимся выполнить ряд заданий лингво-литературоведческого характера. Они сводятся к двум типам: 1) наблюдение каких-либо явлений образности в тексте; 2) выводы из этих наблюдений, т.е. объяснение авторских установок с точки зрения семантики текста, определение логических связей между элементами разных уровней в соответствии с авторскими установками.

Работа по лингвистическому анализу текста должна быть построена так, чтобы постепенно научить обучающихся умению проникать в образную ткань произведения, выявлять художественные средства выражения, особенности авторского стиля на основе полного и точного понимания содержания текста и языковых средств, при помощи которых оно выражается [7, с.42].

Таким образом, анализ художественного произведения в школе должен стать творчеством, соединяться с личностью воспринимающего ученика. Такая установка требует знаний его исходного уровня, умений и навыков.

2.4. Существующие схемы анализа текста, их критический разбор

2.4.1. Филологический анализ текста.

Становление идей филологического анализа текста связано с именем Л.В. Щербы [47, с. 22], и до сих пор многие концепции филологического анализа текста в той или иной мере развивают его идеи. Автор определяет анализ текста как «...разыскание тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка», «путь разыскания значений: слов, оборотов, ритмов и тому подобных языковых элементов, путь создания словаря, или точнее, инвентаря выразительных средств русского литературного языка» [47, с. 27]. Такие составляющие определения как «разыскание значений слов», «разыскание значений оборотов», «разыскание значений языковых элементов», «создание инвентаря выразительных средств» свидетельствуют о поисковом характере деятельностного анализа в работах исследователя. Л.В. Щерба определяет цель лингвистического анализа текста как «...показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [47, с. 97].

В процессе филологического анализа текста используются как общенаучные методы, так и общепилологические (общелингвистические и литературоведческие). Кроме того, выделяются частные, специфические.

К общенаучным методам относятся: наблюдение, эксперимент, количественный анализ, моделирование, сравнительно-сопоставительный анализ.

В целях сопоставления (повторимого и неповторимого в отборе и организации языковых средств) и смысловой интерпретации используются приемы сравнительно-сопоставительного анализа, моделирования текста и его фрагментов.

Прием эксперимента позволяет учителям-словесникам видеть стилистическое различие в разных вариантах оформления одного содержания, а также судить о разных аспектах текста на основе показаний языкового сознания информантов.

В настоящее время в школах наиболее часто используется комплексный анализ художественного текста. Оганесова Э.Г. в своей статье «К вопросу о комплексном филологическом анализе художественного текста» отмечает, что «комплексный анализ художественного текста является в школьной практике необходимым, т.к. анализ литературного произведения должен стать творчеством, в котором явление искусства соединяется с личностью воспринимающего ученика» [36, с.40-44].

В теоретических исследованиях художественное произведение делят на уровни, а в конкретных анализах текста это деление ведется в диаметрально противоположных направлениях:

- предельно общие понятия «содержание» и «форма» конкретизируются с точки зрения расчлененности и внутренней связанности каждого из них;
- разграничение уровней художественного произведения идет по линии резкого противопоставления содержания и формы и абсолютизации роли последней.

Все варианты методики комплексного анализа, по мнению Оганесовой Э.Г., подчиняются следующим условиям: во-первых, исследовательские приемы и теоретические положения, взятые из других наук, органично включаются в основное русло лингвистического анализа, а во-вторых, эти приёмы и положения должны быть обусловлены конкретными задачами исследования.

Оганесова Э.Г. подходит к анализу художественного текста с точки зрения различных аспектов (философского, психологического, социологического, аксиологического) и предлагает следующий вариант схемы комплексного анализа художественного текста:

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ: ФААХТ+ ПААХТ+СААХТ+АААХТ, где ФАХТ - филологический анализ художественного текста; КАХТ - комплексный анализ художественного текста; ФААХТ - философский аспект анализа художественного текста; ПААХТ - психологический аспект анализа художественного текста; СААХТ - социологический аспект анализа художественного текста; АААХТ - аксиологический аспект анализа художественного текста; КФАХТ - комплексный филологический анализ художественного текста.

При работе с анализом текста Оганесова Э.Г. выделяет две стадии: непосредственно само чтение произведения и его анализ [36, с. 43]. Это совершенно два разных направления деятельности. Чтение субъективирует текст, это индивидуальное общение. Анализ, с её точки зрения, - это коллективная деятельность и его задача стремиться к объективному представлению об авторской мысли. Именно в анализе соотносится восприятие и художественный текст.

Анализ произведения начинается с разбора, с определения точки зрения автора на проблемы, затрагиваемые в тексте. Затем следует анализ образной системы. Причем каждый из структурных элементов должен быть понят и осмыслен в соотнесении с общим замыслом.

Изучение лирического произведения предлагается проводить в пять этапов:

Первый этап. Чтение наизусть учителем, после которого обязательно делается минутная пауза для осмысления и для перехода к следующему этапу.

Второй этап. Вступление.

Задачи данного этапа:

1. Вызвать интерес обучающихся.
2. Расширить кругозор школьников. Дать биографическую справку.
3. Подготовить к восприятию поэтического текста (поэтический текст-это некое обобщение, всякий жизненный факт – это повод к написанию

лирического произведения).

4. Создать эмоциональный резонанс (чувства учеников и чувства, заключенные в стихотворении, должны быть настроены на одну тональность).
5. Словарно обеспечить текст анализа (заранее составить словарик к произведению, например табличку, возможны картинные словари)

Третий этап. Усвоение содержания произведения, когда продолжается работа по активизации творческого воображения.

Четвертый этап. Работа над текстом, когда выделяются главные образы, определяется конфликт, выделяются композиционно законченные части, выясняется авторская позиция, исследуются философский, аксиологический и психологические аспекты.

Пятый этап. Заключительный. Это выход на обобщение и синтез.

Таким образом, при данном подходе к анализу текста, развиваются все стороны читательской деятельности учащихся, т.к. произведение рассматривается в единстве его формы и содержания. В связи с этим важны все предлагаемые автором аспекты комплексного филологического анализа: аксиологический, социологический, философский, литературоведческий, лингвистический, психологический.

Другой вариант филологического анализа текста предлагает Елена Викторовна Головина в своей статье «К вопросу о методике работы с тестом на занятия по филологическому анализу текста» [18, с. 810-811]. Она рассматривает филологический анализ текста с точки зрения теории деятельности. Автор статьи интерпретирует понятие «внутренний план деятельности филологического анализа текста» и определяет составляющие деятельностной парадигмы, находящие свое отражение в филологическом анализе текста. В данной статье Е. В. Головина представляет одну из возможных методик анализа текста.

В филологическом анализе текста, по мнению Е.В. Головиной, находят отражение такие положения теории деятельности как предметность, цель, принципы деятельности и соотношение между внутренним и внешним планом деятельности. Под внутренним планом деятельности филологического анализа текста понимается этап замысла, планирования, концептуальное пространство изучаемого материала.

В филологическом анализе текста находят отражение такие положения теории деятельности как предметность, цель, принципы деятельности и соотношение между внутренним и внешним планом деятельности. Под внутренним планом деятельности филологического анализа текста она понимает этап замысла, планирования, концептуальное пространство изучаемого материала. Чтобы создать анализ того или иного типа текста, выступающего внешним планом деятельности, исследователь говорит о предмете исследования; цели анализа; использовании тех или иных методов, приемов, принципов анализа; образце анализа.

Таким образом, в процессе соотнесения внутреннего и внешнего плана деятельности создается целостная картина оценки произведения, произведенная с различных сторон, в результате чего создается обучающимися собственный текст.

На современном этапе развития теории анализа текста существует ограниченное количество работ, посвященных анализу других (нехудожественных) типов текста. Так, например, Б.Г. Бобылев рассматривает примеры стилистического анализа художественного и публицистического текста [6, с. 102], исследования В.Е. Чернявской посвящены анализу научного текста [45, с. 128], Н.С. Болотнова приводит образцы стилистического и лингвистического анализа разных нехудожественных текстов [7, с. 170].

Большинство лингвистов определяют объект анализа текста, и им выступает художественный текст. Таким образом, создание концепций анализа

нехудожественных текстов является актуальным направлением теории анализа текста. В ряде авторских работ понятия филологического, лингвистического видов анализа рассматриваются как равнозначные.

2.4.2.. Лингвистический анализ текста

Объектом лингвистического анализа, по мнению Н.С. Болотновой, включая его разные виды, могут быть не только художественные, но и нехудожественные тексты. При этом в задачи лингвистического анализа нехудожественных текстов входит также изучение их языковой организации как формы выражения определенного содержания. Фактически здесь имеет место лингвосмысловой анализ. В поле зрения исследователя попадают языковые средства всех уровней: фонетические, лексические, морфологические, синтаксические. Если в художественном тексте их связь с идейным содержанием была опосредована образным строем произведения, то в нехудожественных текстах особую значимость приобретает связь языковых средств разных уровней с понятиями и конкретно-чувственными представлениями. Специфика текста, характер воплощенной в нем коммуникативной стратегии, отражающей интенции автора, определяет общую направленность лингвистического анализа текста.

Поскольку нет текстов, не имеющих стилистической маркированности, которая во многом определяет остальные факторы текстообразования, лингвистический анализ текста должен проводиться с учетом его стилистических параметров. Лингвистический анализ, таким образом, может рассматриваться как часть стилистического анализа, которая отражает языковые особенности текста в их конкретном жанрово-стилистическом воплощении.

2.4.3. Стилистический анализ текста

Что же касается стилистического анализа, текст стал специальным объектом стилистического исследования недавно, в 80—90-е годы XX в., в связи с выделением особого направления исследований — стилистики текста, которая в последние годы стала рассматриваться как коммуникативная стилистика текста [7, с. 156].

Условно этот вид анализа можно отнести ко второй ступени филологического изучения текста: стилистический анализ основывается на лингвистическом рассмотрении текста (исследовании его языковых средств разных уровней и их организации), но этим не ограничивается.

Стилистический анализ текста должен быть комплексным, учитывающим экстралингвистические факторы речевого общения, проявляющиеся в текстовой деятельности. Он направлен на совершенствование языковой и коммуникативной культуры студентов и школьников и призван расширить их знания о стилистических аспектах текстовой деятельности: какая роль в текстовой деятельности отводится стилистической маркированности текста; какова его природа (языковая или речевая); в чем специфика речевой системности стиля; какими стилевыми чертами характеризуется каждый из функциональных стилей; как выбор стиля и жанра связан с целью текстовой деятельности, сферой общения, фактором адресата и индивидуальными особенностями автора текста.

Прежде чем рассматривать схему стилистического анализа текста, учитывающую весь этот комплекс вопросов, остановимся на краткой характеристике ключевых понятий, без знания которых невозможен этот вид анализа текста.

1. Определяя природу функционального стиля в его конкретном текстовом воплощении, необходимо дать понятие не только о его лингвистических особенностях, но и об экстралингвистических факторах, на основе которых различают тексты разных функциональных стилей.

2. Важно определить, какую природу имеют функциональные стили — языковую или речевую? В сфере школьного обучения стили относят к уровню языка (их рассматривали как разновидности литературного языка, обслуживающие различные сферы общественной жизни). С точки зрения Н.С. Болотновой, правильнее их интерпретировать как стили речи.

3. Для стилистического анализа текста очень важно понятие «речевая системность стиля», разработанное М.Н. Кожиной с учетом того, что «системность речи принципиально иная, чем системность языка, так как она строится на конкретных коммуникативных задачах» [2, с.61].

Таким образом, важно подчеркнуть, что функциональные стили отражают в процессе текстовой деятельности речевую системность стиля, организованную замыслом автора, его коммуникативными целями и задачами, включая ориентацию на определенного адресата и сферу общения.

4. Стилистический анализ текста должен включать в себя как определение стилистической маркированности (принадлежности текста к одному из функциональных стилей речи), так и выявление индивидуальных особенностей стиля автора, отраженных в тексте.

5. С точки зрения стилистического узуса, анализируя текст, важно уделять внимание стилевым чертам, отражающим своеобразие функциональных стилей.

6. Поскольку любой текст имеет жанровую природу, в стилистический анализ текста необходимо включить информацию о ней, так как понятия «стиль» и «жанр» взаимосвязаны: каждый стиль реализуется в определенных жанровых формах, что уже не раз отмечалось исследователями. (Ср., например, определение жанра в словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» [30, с. 56]: «форма организации речевого материала, выделяемого в рамках того или иного функционального стиля, вид высказываний, создающихся на основе устойчивых, повторяющихся, т.е. воспроизводимых, моделей и структур в

речевых ситуациях, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые, закрепленные бытом и обстоятельствами формы жизненного общения [3, с. 59]).

В целом все рассмотренные ключевые понятия: функциональный стиль и характерные для него лингвистические и экстралингвистические факторы; системность стиля, связанная с конкретными целями и задачами общения; индивидуально - авторские стилистические особенности текста; стилевые черты, отражающие стилистический узус; жанр — должны быть отражены в стилистическом анализе текста в связи с современным коммуникативным подходом к тексту.

Общую схему стилистического анализа текста можно расширить, включив ряд пунктов, отражающих последовательное доказательство стилистической и жанровой природы текста:

- 1) стиль, подстиль и жанр текста;
- 2) сфера общения и ситуация, на которую текст ориентирован;
- 3) основные функции текста (общение, сообщение, воздействие);
- 4) характер адресата с учетом стилистических особенностей текста;
- 5) тип мышления, отраженный в тексте (конкретный, обобщенно-абстрагированный, образный и др.);
- 6) форма (письменная, устная), тип речи (описание, повествование, рассуждение и их возможное сочетание), вид речи (монолог, диалог, полилог);
- 7) стилевые черты, характерные для текста с учетом его стилистической маркированности;
- 8) языковые приметы стиля, отраженные в тексте;
- 9) образ автора и цель его текстовой деятельности;
- 10) индивидуально-авторские стилистические особенности текста на уровне отбора языковых средств и их организации, включая стилистические приемы.

Данная схема учитывает коммуникативную природу текста и антропоцентризм (образы автора и адресата); лингвистические факторы

стилеобразования (языковые особенности функционального стиля на уровне узуса и индивидуального авторского стиля); экстралингвистические факторы (сфера общения; ситуация; тип мышления; функции; цели).

Таким образом, в целом все рассмотренные подходы к анализу учитывают разные аспекты текста (философский, психологический, аксиологический, социологический). Различные виды анализа текста являются основой для формирования коммуникативной компетентности учащихся, позволяют реализовать приоритетные цели изучения русского языка, а именно: понимание русского языка как одной из основных культурных ценностей русского народа, усвоение основ знаний, уместное употребление языковых единиц адекватно ситуации речевого общения, овладение видами речевой деятельности, умение создавать тексты различных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата и ситуации общения.

3.5. Эксперимент по развитию речи.

Экспериментальная работа проводилась с группой школьников по тексту экскурсии «Три богатыря. Шушенская версия русской сказки».

В эксперименте приняли участие группа школьников 7 классов в количестве 24 человека.

Этапы эксперимента:

- 1.Экскурсия на место (экскурсия знакомит с Шушенским районом и его достопримечательностями, к которым относится самая полноводная река России Енисей, построенный на ней гигант отечественной и мировой гидроэнергетики - Саяно-Шушенская ГЭС и музей имени двукратного олимпийского чемпиона по вольной борьбе Ивана Ярыгина в селе Сизая, на малой родине спортсмена).

2. Знакомство экскурсантов с текстом лекции-экскурсии.

3. Анализ текста.

4. Создание первично-вторичного текста на основе образца с изменением типа текста.

Учащихся 7 класса мы разделили на 3 группы, у нас получилось по 8 человек в каждой. Задача первой группы – написать сочинение миниатюро-повествование «Три Богатыря Енисейской Сибири». Вторая группа школьников пишет текст-рассуждение на тему: «Какой из «богатырей» Енисейской Сибири Вам показался наиболее интересным?». Третья группа обучающихся пишет мини-сочинение описание: «Как я провел время на экскурсии «Три богатыря. Шушенская версия русской сказки».

Задача эксперимента:

1. Отметить важность непосредственно чувственных впечатлений и анализа информативного текста для создания первично-вторичного текста школьниками и, таким образом, для развития их речи.

2. Более глубокое изучение и осмысление понятия видов и типов текста, их стилистического разнообразия и выделение признаков текста каждого типа.

Анализ работ школьников должен показать действенность выбранной нами методики.

1. Школьники были на тематической экскурсии «Три богатыря. Шушенская версия русской сказки» (см. Ефанова В. Жанроведение и экскурсовод / под рук. Л.Г. Самотик// Язык и социальная динамика: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24 мая 2012 г.) - Красноярск: РИО СибГАУ С. 19-24).

2. . Затем на беседу после экскурсии осталось 21 человек. Тема беседы: Текст, признаки текста, стилистические признаки текста. Типы текстов. Затем был предложен для анализа текст экскурсии. Его определили как публицистический, информационный, с элементами художественности. Основной приём – аналогия. 3. Школьникам предлагалось написать сочинение на одну из предложенных тем с использованием текста экскурсии с изменением типа текста. Сдали работы 19 человек (некоторые дописывали дома).

Анализ сданных работ показал:

1. Школьники различают стили текста.
2. Плохо они различают типы текста.
3. Вопреки сложившемуся мнению самым доступным типом текста оказалось повествование. Самым трудным – описание.
4. В сочинениях-миниатюрах некоторые школьники акцентировали внимание на своих эмоциях (очевидно, их преувеличивая).
5. Во всех типах текста обучающиеся попытались высказать своё мнение.

Заключение.

Текст представляет большой интерес как для научного исследования, так и для методики преподавания русского языка. Уже принято в науке, что текст – основная единица языка и речи, основная коммуникативная единица. Но в школьном преподавании ему уделяется недостаточно места. Он рассматривается в основном как высшая единица синтаксиса. Необходимо больше рассказывать о видах, типах текста, формах текста, практически учить школьников писать разные тексты и трансформировать одни виды и типы в другие.

Список литературы

1. Баранов М.Т., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. Русский язык: Учебник. М.: Просвещение, 1974. 385 с.
2. Баженова Е.А., Котюрова М.П. Текст // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 528—533.
3. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Русская словесность: Антология / Под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 227—249
4. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: МГУ, 1988. 185 с.
5. Бернацкая А. А. Текст // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / Под общим руководством Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 706-708.
6. Бобылев Б.Г. Стилистический анализ художественного и публицистического текста. Алма-Ата: Мектеп, 1987. 102 с.
7. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
8. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992. 309 с.
9. Болотнова Н.С. Основы теории текста: Пособие для филологов. Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 1999. 204 с.
10. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 112 с.
11. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос. 2003. 173 с.

12. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Наука, 1959, 359 с.
13. Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи: Для 10—11 кл. М: Русский язык, 2000. 202 с.
14. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
15. Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализы, интерпретации, характеристики. СПб.: Азбука, 2001. 264 с.
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 154 с.
17. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1988. 320 с.
18. Головина Е. В. К вопросу о методике работы с тестом на занятиях по филологическому анализу текста // Молодой ученый. 2014. №18. С. 810-811.
19. Гольцова Н.Г., Шамшин И.В., Мещерина М.А. Русский язык. 10—11 кл. М.: Русский язык, 2004. 103 с.
20. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учеб. пособие для учащихся 10—11 кл. общеобразоват. учреждений. 2-е изд. М.: Просвещение, 1996. 168 с.
21. Горшков А.И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика, 2001: Terra. 264 с.
22. Добролюбов Н. А. Сборник статей. М., 1929. 68 с.
23. Дресслер В. Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике / сост., общ. ред. и вступ. ст. Т. М. Николаевой. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. Лингвистика текста. 480 с.
24. Закономерности структурной организации научно-реферативного текста / Под ред. В. И. Перебейнос. Киев: Наукова думка, 1982. 322 с.
25. Злобина Т.А. Лингвистические знания – основа умений и навыков,

М.: Просвещение, 1985. 98 с.

26. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения. М.: Русский язык, 1991. 105 с.
27. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.
28. Кожевникова Н.А. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века. М.: Наука, 1986. 267 с.
29. Кусова М. Л., Табатчиков К.Д. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся основной школы при обучении комплексного анализа текста. Екатеринбург: Издатель Калинин Г.П., 2009. 246с.
30. Ладыженская Т.А. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.
31. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.И. Практическая методика русского языка. 5 класс. М.: Аз Бука, 1995. 285 с.
32. Литневская Е.И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.
33. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: РОСТ СКРИН, 1997. 254 с.
34. Мещеряков В.Н. Текст // Педагогическое речеведение: Словарь-справочник» / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – м.: Флинта, Наука, 1998. С. 241-242.
35. Накорякова К.М. Литературное редактирование: общая методика работы над текстом, практикум. М. .: Издательство ИКАР, 2004. 432 с.
36. Оганесова Э.Г К вопросу о комплексном филологическом анализе художественного текста. // Вестник Института языков. 2012. Т. 1. № 5-1. С. 40-44.

37. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов \ Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Русский язык., 1990. 917 с.
38. Поурочное планирование по учебнику под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. М.: Русский язык, 2002. 264 с.
39. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 112 с.
40. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: ТК Велби, Из-во Проспект, 2006. 448 с.
41. Русский язык. Уроки развития устной и письменной речи с применением информационных технологий. 5-7 классы: Методическое пособие с электронным приложением / Авт.-сост. Н.Ф. Ромашина. М.: Планета, 2011. 160 с.
42. Русский язык: Учеб. для 6 кл. / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. А.И. Горшкова: рецензия // Русская словесность: От слова к словесности. № 12, с. 202—203.
43. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиа́текст» // Вестн. Моск. Ун-та. Сер.10: Журналистика. 2005. №2. URL: <http://istina.msu.ru/publications/article/1448226/> (дата обращения: 14.04.2016).
44. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Под ред. Н.С. Болотновой. 4-е изд. М.: Флинта : Наука, 2009. 520 с.
45. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие. 2-е изд. М.: КомКнига, 2005. 128 с.
46. Шевякова В.Е. Сверхфразовое единство // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 435.
47. Щерба, Л.В. Избранные труды по русскому языку. М.: Гос. уч. пед. изд-во Мин-ва просв. РСФСР, 1957. 582 с.
48. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в

Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 14.04.2016).