

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)

Факультет филологический

Выпускающая кафедра: общего языкознания

Парышева Екатерина Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Изучение языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)

Профиль: русский язык и иностранный язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой: д. филол. н., профессор,
Васильева С.П.

31.05.18 СВант

(дата, подпись)

Руководитель: д. филол. н., профессор,
Васильева С.П.

31.05.18 СВант

(дата, подпись)

Дата защиты: 25.06.18

Обучающийся: Парышева Е.В.

31.05.18 Е.В. Парышева

(дата, подпись)

Оценка Отлично

(прописью)

Красноярск

2018

Содержание

Введение	4
Глава I. Изучение языковой способности и речевой компетенции как составляющих языкового сознания индивида	7
1.1. Понятие языкового сознания и регионального языкового сознания.....	7
1.2. Языковая способность и речевая компетенция как компоненты языкового сознания индивида.....	13
1.4. Основные параметры дискурсивной оценки текстов.....	18
1.4.1. Предметная составляющая текстов.....	27
1.4.2. Текст с точки зрения использования образных средств и наличия оценки. Эмоционально-смысловая доминанта текста.....	29
1.5. Речевые ошибки как проявление механизмов речемыслительной деятельности.....	35
Глава II. Изучение языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы на основе анализа текстов сочинений	49
2.1. Описание сочинений учащихся по основным параметрам дискурсивной оценки текстов.....	51
2.1.1. Описание сочинений учащихся средней школы	51
2.1.2. Описание сочинений учащихся старшей школы.....	63
2.2. Предметная составляющая текстов сочинений учащихся	76
2.3. Количественный анализ состава текстов сочинений учащихся.....	79

2.4. Анализ текстов сочинений учащихся с точки зрения использования образных средств, наличия оценки и эмоционально-смысловой доминанты.	84
2.5. Речевые ошибки в текстах сочинений учащихся.....	89
2.5.1. Речевые ошибки в текстах сочинений шестиклассников.....	90
2.5.2. Речевые ошибки в текстах сочинений старшеклассников.....	95
Заключение.....	100
Литература.....	103
Приложение.....	108

Введение

На сегодняшний день изучение такого феномена как языковое сознание представляет большой интерес для специалистов различных отраслей научного знания – психологии, психолингвистики, нейролингвистики и возрастной лингвистики.

Сознание является одним из главных и центральных объектов изучения психолингвистики, в то время как термин «языковое сознание» используется для определения тех совокупных представлений о реальности, которые формируются у человека-носителя определённой языковой культуры при использовании самого языка в процессе речи. Понятие языкового сознания описывает сложный механизм интеграции психологической и лингвистической составляющих речевой деятельности.

На данном этапе развития психолингвистики принципиальным является положение о неразрывности взаимосвязи механизмов мышления, речевой деятельности, восприятия, которые обуславливают и проявление языковой способности, и уровень речевой компетенции, и структуру языкового сознания индивида [Бутакова, 2010].

Данная работа посвящена изучению языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы.

Актуальность исследования заключается, прежде всего, в том, что происходящие социально-политические и культурные изменения в современном мире ведут за собой и изменения восприятия социальной реальности, что не может не отразиться на языковой системе в целом и в частности на языковом сознании, одними из важнейших компонентов которого являются языковая способность и речевая компетенция.

Объект исследования – языковое сознание учащихся средней и старшей школы. **Предмет** исследования – языковая способность и речевая компетенция как компоненты языкового сознания школьников среднего и старшего звена.

Цель работы – описать развёртывание языковой способности и речевой компетенции как компонентов языкового сознания учащихся средней и старшей школы на основе анализа текстов сочинений. Реализация цели достигается через решение следующих **задач**:

1. Проанализировать имеющуюся теоретическую базу проблемы и изучить научную литературу по выбранной теме;
2. Определить темы сочинений и провести сбор материала (текстов сочинений) на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярск;
3. Проанализировать и описать полученные сочинения с точки зрения различных категорий и аспектов текста;
4. Дать возможные методические рекомендации, исходя из полученных результатов.

Теоретическая значимость работы проявляется в систематизации материала по изучению языкового сознания, в частности, языковой способности и речевой компетенции, а также в освещении различных подходов к анализу текста как продукта языкового сознания индивида.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенный материал представляет собой исследование регионального языкового сознания школьников г. Красноярск и может быть использован в процессе обучения русскому языку, в том числе и как иностранному.

В ходе исследования были использованы следующие общенаучные **методы**: анализ научной литературы, обобщение результатов, но основным методом стал метод моделирования речевых механизмов человека и анализ продуктов речевой деятельности.

Материалом для исследования послужили 104 сочинения учащихся 6-ых и 10-11-ых классов МБОУ СШ №134 Советского района г. Красноярск, собранных в октябре и ноябре 2017 г.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. В первой главе раскрываются теоретические основы проблемы, даются понятия «языкового сознания», «языковой способности» и «речевой компетенции», представляются некоторые методы описания языковой способности и речевой компетенции как компонентов языкового сознания индивида, даются основные параметры дискурсивной оценки текстов, а также описываются речевые ошибки. Во втором разделе представлена практическая часть, в которой описан эксперимент, проведен подробный анализ материала (текстов сочинений) по параметрам, определённым в первой главе и сформулированы соответствующие выводы.

Апробация: основные результаты исследования были успешно апробированы на конференциях: «Молодёжь и наука XXI века» (24 апреля 2018 г.) в секции «Актуальные проблемы русского языка» (доклад «Изучение языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы»), VIII Международная научно-практическая конференция «Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире» (27 апреля 2018 г.) в секции «Особенности языковой социализации и межкультурной коммуникации молодёжи в современном мире» (доклад «Коммуникативные стратегии в письменной речи учащихся средней и старшей школы»), конференция, посвящённая Дню славянской письменности и культуры (31 мая 2018 г. на базе КГПУ им. В.П. Астафьева, доклад «Изучение языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы»). Также планируется публикация в июльском номере электронного журнала «Сибирский филологический форум».

Глава I. Изучение языковой способности и речевой компетенции как составляющих языкового сознания индивида

1.1. Понятие языкового сознания и регионального языкового сознания

Для того чтобы перейти к описанию языковой способности и речевой компетенции носителей языка определённой возрастной группы, следует прежде всего разобраться с тем, что такое «языковое сознание» и каковы основные механизмы его выражения. Термин «языковое сознание» затрагивает такие понятия, которые относятся к различным, хотя и близким в какой-то степени областям знания: лингвистике и психологии.

Интерес к языку возник ещё в античные времена, и в лингвистике до сих пор нет единого определения этого явления, каждый исследователь трактует его по-своему, освещая различные аспекты: коммуникативный, грамматический, социальный, психологический. Например, А. Шлейхер предлагал следующее определение: «Язык есть мышление, выраженное звуками». Ф. де Соссюр писал, подчеркивая социальную сторону языка, что язык – прежде всего, социальный элемент речевой деятельности, который является внешним по отношению к индивиду, и индивид сам по себе не может ни создавать язык, ни его изменять. Н.Д. Арутюнова в своем понимании этого сложного явления особо подчеркивала не только его звуковую и знаковую природу, но и информационную функцию: «Язык - стихийно возникающая в человеческом обществе и развивающаяся система членораздельных звуковых знаков, служащая для целей коммуникации и способная выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире».

Сложнее обстоит дело с определением понятия «сознание». Изучением сознания долгое время занимаются такие науки, как философия и психология. Достаточно глубоко феномен сознания исследовался отечественными психологами С.Л. Рубинштейном (1998) и А.Н. Леонтьевым (1975). В частности, А.Н. Леонтьев тесно связывает сознание с трудовой деятельностью и пишет о том, что представления субъекта о самом себе и о

предмете своей деятельности находят отражение именно в сознании. Если сказать более точно, то явления сознания, по Леонтьеву, - это отражение для индивидов продуктов предметной деятельности, реализующей социальные связи.

С.Л. Рубинштейн, в целом, не отрицая важности трудовой деятельности для формирования человеческого сознания в процессе филогенеза, также пишет, о том, что «связь сознания и языка теснейшая и необходимая». Без языка, считает он, нет и сознания. Таким образом, язык – форма сознания человека как общественного индивида. А осознание фактически является отражением объективной реальности с помощью объективированных в слове социально выработанных обобщенных смыслов. Сознание и язык – два основных и абсолютно уникальных феномена, отличающих бытие человека от бытия других живых организмов. И в настоящее время весьма актуальным является исследование языка в его связи с сознанием и мышлением. Но, как и в случае с языком и сознанием, дать однозначное определение термину «языковое сознание» практически невозможно. В литературе существует два подхода к соотношению языка и сознания. Первый из них включает систему языковых знаков в составляющие сознания. Другой подход гласит, что единица сознания – это предметное значение, а язык – система таких значений, выражающихся и вербально в том числе [Леонтьев, 1993].

Т.Н. Ушакова в работе «Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы» для ясности определения языкового сознания предлагает опираться именно на его связи с психофизиологическими механизмами и обратиться к модельным представлениям. По её мнению, теоретические модели помогают обобщенно передать достаточно сложную реальность когнитивной сферы человека. На данной схеме (рис.1) изображена обобщенная модель рече-мысле-языкового механизма.

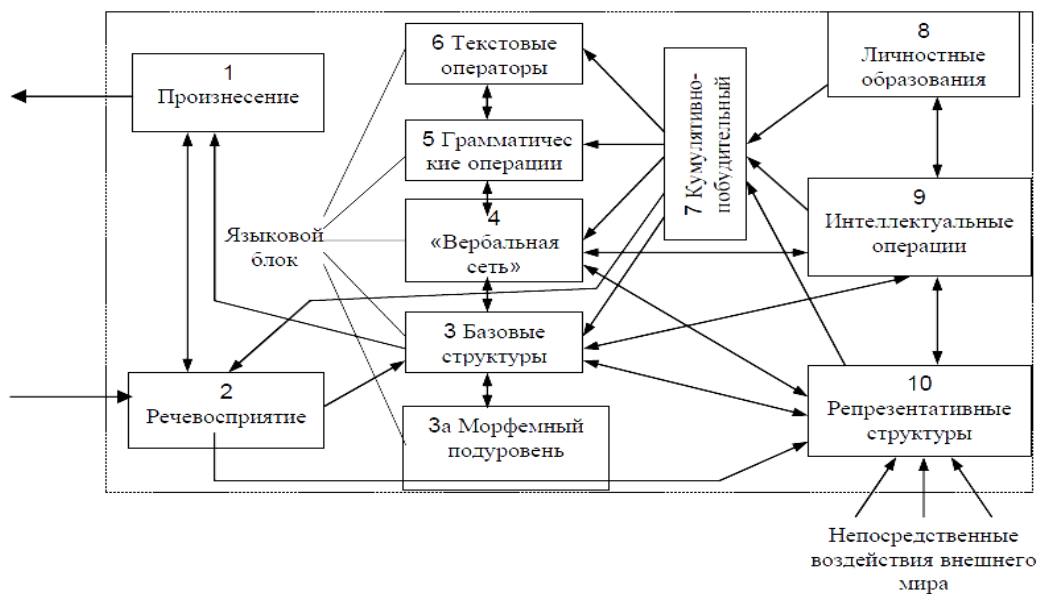


Рис. 1. Обобщенная модель рече-мысле-языкового механизма

Как видно на схеме, Т.Н. Ушакова выделяет три качественно различные группы функциональных блоков, расположенные по вертикали слева направо:

I. Периферические блоки, ответственные за восприятие речевой информации и артикулирование производимых речевых звучаний;

II. Непосредственно языковые структуры, которые обеспечивают хранение лексической информации и производство грамматических операций – слов, морфем, межсловных связей, грамматики предложений, текстов;

III. Структуры, наиболее тесно связанные со смысловым содержанием речи, но непосредственно не относящиеся к языку (кумулятивно-мотивационный компонент, когнитивно-интеллектуальные операции, репрезентации непосредственных впечатлений, психологические состояния, а также личностные особенности).

Последняя группа в наибольшей мере связана с сознанием, так как с помощью когнитивно-интеллектуальных операций производятся процессы рефлексии, внимания, восприятия, памяти и др. Вне всякого сомнения, на них оказывают существенное влияние психологические состояния субъекта и

внешние впечатления. Кумулятивно-побудительный блок является выразителем мотиваций и речевых интенций говорящего человека.

Вербальная сеть накапливает и хранит языковой опыт. Она связана с ранее выработанными межсловесными отношениями и представляет собой поле действия системных психофизиологических процессов, в ходе которых разворачиваются лингвистические операции. Создание предложений и высказываний – это основная форма проявления мысли человека, а следовательно, и его сознания.

В создании речи большую роль играет интенциональный компонент, который находит своё выражение ещё на ранних стадиях формирования речи в процессе онтогенеза (например, крик младенца, когда он голоден). Освоение речи помогает ребенку сформировать собственную систему понятий и необходимые категории сознания, а вслед за этим и т.н. «образ мира». Причем Т.Н. Ушакова справедливо отмечает, что новые структуры возникают в когнитивной сфере ребенка стихийно, неосознанно. Таким образом, работающие на языковом материале процессы могут быть бессознательными, но в то же время тесно связанными с языковым сознанием.

По мысли А.Н. Леонтьева, в современной психолингвистике стоит проблема так называемой «двойной жизни значений». Как известно, язык, как и сознание, не даны нам непосредственно, его мы можем наблюдать только в речи конкретного индивида [Фрумкина, 2003]. С одной стороны, значения входят в социальный опыт всего общества в целом, а с другой стороны, существуют как часть субъективного мира отдельной личности. Схожую точку зрения можно найти в работе Ю.Н. Караулова «Язык и языковая личность»: понимание одного и того же текста людьми разных социальных групп и возрастов не может быть полностью однозначным и стандартным в силу индивидуальных установок, представлений и мотиваций. На это накладываются и индивидуальные особенности восприятия и производства речи, поэтому в системе значений выделяют два плана: 1)

когнитивный, то есть связанный с познанием предметного мира и созданием новых систем понятий о нём; 2) коммуникативный, заключающийся в оперировании значениями в процессе речи (как при продуцировании, так и при восприятии) [Тарасов, 2003; Леонтьев, 1993]. Следует различать содержательные связи между значениями и периферийные структуры, которые позволяют эффективно работать со значениями. В первом случае это когнитивные схемы, а во втором – язык как система операторов, помогающих осуществлять переход от абстрактного значения к целостному тексту.

Таким образом, имея в виду оба компонента, язык – это единство обобщения и общения, система значений и представлений, выступающих в предметной и вербальной форме. В таком случае некоторые исследователи (например, А.Н. Леонтьев, С.Д.Смирнов, В.П.Зинченко) предлагают понятие «языкового сознания» (т.е. сознание, опосредованное значениями и смыслами) сблизить с понятием «образ мира». А образ мира – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями (смыслами), соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии. Кроме того, языковое сознание в отечественной психолингвистике трактуется как совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей [Тарасов, 2003].

Р. М. Фрумкина упоминает о том, что при исследовании языка и его структуры (имеется в виду грамматическая сторона) не только следует, но даже необходимо абстрагироваться от конкретной ситуации и феноменов психики. В то же время, с точки зрения области семантики, полностью отвлечься от многогранности понятий и смыслов бывает нелегко, поэтому для исследователей составляет трудную задачу такое толкование слов, которое было бы понятно абсолютно каждому носителю языка, что объясняется наличием индивидуально-личностных вариантов значений,

коннотаций, ассоциаций, включает также внеязыковые характеристики личности (возраст, пол, уровень образования, социальный статус) и индивидуальные особенности речевой деятельности.

Несмотря на существование индивидуально-личностного видения мира и личностных смыслов, всегда есть какое-то единое культурное ядро смысловых образований, единое для всех членов определённой социальной группы или общества. Кроме индивидуальных вариантов значений и образов существуют относительно универсальные, абстрактные модели, образованные в виде общих черт в видении мира разными людьми. Такой инвариантный образ мира соотнесён с социально выработанными нормами и ценностями.

Как уже упоминалось ранее, термин «языковое сознание» не имеет однозначного толкования. А.А. Залевская в своих работах представляет глубокий анализ данной проблемы и отмечает, что некоторые исследователи используют как синонимически и взаимозаменяемые такие, как «языковое мышление», «речевое мышление». По её мнению, в современной научной литературе нет точного и полного определения понятия «языковое сознание», однако исследователь также предлагает опираться на требующее доработки определение Г.В. Ейгера, рассматривающего языковое сознание как один из видов обыденного сознания, который является механизмом управления речевой деятельностью. Л.О. Бутакова, упоминая о своём следовании традициям, заложенным А.А. Залевской, предлагает категорию языкового сознания в рамках экспериментальных исследований понимать как некое моделирующее устройство, с помощью которого можно реконструировать знания, мнения, впечатления говорящих об определённых фрагментах действительности, сформированные в виде когнитивных структур.

В научной литературе долгое время шли разговоры только о языковом сознании и его этнокультурной специфике в целом, для представителей одной страны, нации, этноса. Но факторы, оказывающие влияние на

формирование языкового сознания, настолько разнообразны (политические, социальные, психологические, педагогические, культурологические, межэтнические), что в связи с этим появляется и понятие регионального языкового сознания. Л.О. Бутакова, основываясь на определении Е.Ф. Тарасова, предлагает интерпретировать региональное языковое сознание как систему образов сознания жителей определённого региона, «формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов ассоциативных полей», которые могут быть реконструированы в результате разнонаправленных психолингвистических и лингвистических исследований.

1.2. Языковая способность и речевая компетенция как компоненты языкового сознания индивида

В отечественной психолингвистической литературе представлены значительные сведения о речевой деятельности ребёнка. Исследования в данной области связаны в основном со стратегиями номинаций, интерпретаций слов, онтогенезом словообразовательной системы. Как правило, в центре внимания исследователей оказываются дошкольники. Механизмы текстопорождения носителей языка других возрастных групп (детей, старших школьников, студентов) изучены в меньшей степени. Кроме того, языковое сознание взрослых и подростков достаточно подробно описано в основном в аспекте отражённых в нём ценностей (А. П. Сдобнова, Р.М.Фрумкина, Н.В. Уфимцева, С.П. Васильева).

Большая часть сведений была получена с помощью ассоциативных экспериментов. Ассоциативный эксперимент – наиболее оптимальный метод, позволяющий изучить составляющие языкового сознания с точки зрения различных аспектов (в том числе учитывая возрастные особенности). Уже существуют ассоциативные нормы, закреплённые в «Словаре ассоциативных норм русского языка» (1977) и в «Русском ассоциативном словаре» (1994-1998). Специфика когнитивных структур, базовых для языкового сознания

ребёнка и подростка, также отражена в многочисленных ассоциативных словарях; среди них есть и те, в которых использованы материалы региональных исследований («Словарь детских ассоциаций: ассоциации детей от шести до десяти лет», 1995; «Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области», 1998-2004). А.А. и А.Н. Леонтьев стали основоположниками возрастной психолингвистической парадигмы. Ещё А.А. Леонтьев указывал на значительные различия в ассоциативных реакциях детей и взрослых.

Помимо ассоциативного эксперимента важны результаты исследований, направленных на изучение идентификации слов (А.А. Залевская), развития значения полисемантического слова у ребёнка (Т.М.Рогожникова), то есть изучение процессов семантизации.

Большой вклад в исследование языкового сознания, регионального языкового сознания, а также их компонентов – языковой способности и речевой компетенции – внесла Л.О. Бутакова, изучавшая динамику данных феноменов. Диагностика проводилась по вертикали (среди носителей языка одного возраста, входящих в одну группу, или класс, в течение нескольких лет) и по горизонтали (одномоментно среди носителей языка разных возрастов, входящих в разные группы, или классы)

Исследования в данных областях были осуществлены отечественными психолингвистами, которые принадлежат к разным научным школам. Однако объединяющее начало для экспериментального изучения языкового сознания, языковой способности, порождения и восприятия речи – это теория речевой деятельности.

Так как языковое сознание - это моделируемый объект, представляющий собой совокупность образов сознания, которые овнешняются с помощью языковых средств разных уровней, большую роль в таком овнешнении играют тексты, созданные в качестве реализации разных мотивов речевой деятельности. Психолингвистический и когнитивно-дискурсивный анализ текстов, созданных на заданные темы, служит

материалом для моделирования компонентов языкового сознания и является источником информации о развитии языковой способности и состоянии речевой компетенции [Бутакова, 2010].

Немаловажно понимание феномена языковой способности как динамического, комплексного и постоянно усложняющегося механизма, который принадлежит языковому сознанию индивида. Так, ещё Л.В. Щерба справедливо писал о психофизической базе, которая обуславливает готовность индивида к восприятию и порождению речи и включает в себя речемыслительные процессы.

Разными исследователями языковая способность понимается по-разному. Например, тот же Л.В. Щерба определил её как систему потенциальных языковых представлений [Щерба, 1974]. Г.И. Богин пишет о том, что языковая способность – это потенциальная готовность носителей языка к пониманию и производству речи, что также достаточно близко к определению, предложенному Л.В. Щербой [Богин, 1975]. Наконец, А.А. Залевская языковую способность описывает как устройство, предназначенное для осуществления определённых процессов, обладающее возможностями и накладываемыми на них ограничениями, которые определяются мозгом (т.н. материальным субстратом) [Залевская, 1977]. Несмотря на различное толкование, учёные сходятся во мнении о том, что существует тесная связь вербальных механизмов с передачей ментального содержания; языковая способность представлена как нечто динамичное, универсальное, способное к саморазвитию.

А.Н. Леонтьев пишет о том, что язык – это объективная основа речевой деятельности индивида. Во-первых, для индивида язык выступает в качестве некоторой внешней нормы, к которой он вынужден «приноравливаться». Опираясь на слова Маркса, учёный видит усвоение языка как превращение его из предметной формы в форму деятельности, а затем формирование соответствующих умений, то есть речевой способности. Во-вторых, индивид постоянно ориентируется на систему языка и норму речи и в самом процессе

порождения или восприятия речи, который, несомненно, включает в себя и мыслительный компонент [Леонтьев, 1977].

С точки зрения психолингвистики в основе правильности речи лежат психологические законы, которые в совокупности с социологическими факторами управляют речевой деятельностью. Таким образом, внешне не выраженная (имплицитная) норма играет более важную роль, чем эксплицитная (выраженная во внешних формах).

Социальная сторона нормы заключается в том, что овладение нормой происходит не с помощью «навязывания воли коллектива», а в процессе речевой деятельности (общения). Каждый индивид воспроизводит структуры языка в малой части, подвергает их отбору, потому реализует типовые когнитивные стратегии, но при этом использует многочисленные вариативные средства, имеющиеся в системе, приспособляясь к определённой речевой ситуации и выражая актуальный личностный смысл [Дмитриева, 1996]. Цель быть понятым слушающим обуславливает выбор такой формы, которая будет осознана и понятна коллективу носителей языка. В этой связи справедливы слова А.Г. Баранова о том, что язык нельзя точно представить как систему правил для построения структур; язык – это своего рода ресурсная база для выражения смыслов в процессе порождения текстов, управляемом «конвенциональными правилами и стратегиями», то есть нормами [Баранов, 1997].

Справедливо будет сказать о том, что совмещение речевого и мыслительного содержания ярко выражено в значении каждой единицы языка, которое, хотя и является нормированным и конвенциональным, динамично по своей природе. В доказательство этому можно привести позицию выдающегося отечественного психолога Л.В. Выготского. Он писал о том, что любое слово – результат общения (непосредственно речевой деятельности) и обобщения (мыслительной деятельности). Высшие формы психологического общения доступны человеку только благодаря тому, что он может с помощью мышления обобщённо отражать действительность в

понятиях, которые, в свою очередь, дают жизнь словам в языке. Однако нельзя говорить о том, что речь зеркально отражает мысль: «Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется» [Выготский, 1999]. Прежде чем развернуть свой замысел в речь (в высказывание или текст), индивид производит отбор конкретных слов, ориентируясь на уровень их значений и руководствуясь нормой.

И.Н. Горелов указывал на то, что «содержание будущего высказывания конструируется раньше формы его выражения в речи». По его мнению, паралингвистический компонент, являясь основным для речевой деятельности, обеспечивает её с точки зрения мотива, интенции, антиципации (предсказания) содержания, изменения семантического и формального планов выражения, оценки ситуации и условий общения, а также личностных особенностей партнёра, то есть всего, что дано в языковой и внеязыковой реальности.

Таким образом, **когнитивная компетенция** – система универсальных когнитивных стратегий, служащая базой для формирования других видов компетенций, включая языковую и коммуникативную компетенции [Яковченко, 2003]. **Языковая способность** – это наличие психофизических операционально-действенных механизмов, осуществляющих вербализацию умений индивида, его знаний и представлений о мире [Пищальникова, 2003]. В то же время **речевая компетенция** – это не только знание правил выражения замысла с помощью средств языка, но и обладание необходимыми для данного вида деятельности операциональными структурами и навыками их реализации [Пищальникова, 2003]. Помимо того, исследователи указывают на то, речевая компетенция тесно связана с осознанностью нормы, то есть с установлением связи между непосредственными речевыми действиями и выработанными речевыми операциями. Опираясь на данные определения, справедливо будет сказать, что отсутствие нормального функционирования языковой способности – это неспособность, невозможность или затруднённость в выражении

ментального содержания вербальными языковыми средствами, которые выбираются в соответствии с целями коммуникации. Любые сбои в действиях языковой или коммуникативной компетенции имеют причину в ненадлежащем функционировании когнитивной компетенции или языковой способности. То есть хорошая речь обеспечивается не только единством и правильностью функционирования трёхкомпонентной системы (речевого механизма, включающего когнитивную компетенцию, языковую компетенцию, коммуникативную компетенцию), но и владением нормой, осознанием нормы. В связи с этим некоторые исследователи (Е.В. Яковченко, В.А. Пищальникова, Л.О. Бутакова) когнитивную компетенцию, наиболее тесно связанную с операциональными психофизическими структурами и ментальными механизмами языкового сознания, отождествляют с языковой способностью как с универсальным механизмом вербализации ментального содержания.

Речевая деятельность индивида (в различных её реализациях, в том числе и через текст) проявляет универсальные механизмы мышления и познания, служит основой для определения этих механизмов, является материалом для изучения состояния языковой способности, речевой компетенции и объектом для моделирования на основе представленных языковых структур [Бутакова, 2010].

1.4. Основные параметры дискурсивной оценки текстов

Особенности современного гуманитарного знания определяются текстоцентризмом и антропоцентризмом. На сегодняшний день в области гуманитарных наук (психологии, философии, социологии, лингвистики, литературоведение) не существует единого определения понятия «текст». Это связано как со сложностью и многоаспектностью самого понятия, так и с многообразием аспектов его рассмотрения в различных областях знания.

Самый широкий подход к трактовке текста имеет семиотика: текст – это осмысленная последовательность любых знаков [Николаева, 1990]. В

таком случае текстом можно назвать не только выраженное вербально произведение, но и произведение музыки, живописи, архитектуры и т.д. Схожая позиция характерна для представителей постструктурализма (М. Фуко, Ж. Деррида, А.Ж.Греймас и др.), где «всё рассматривается как текст».

В лингвистике текст трактуют как «произведение речи (высказывание), воспроизведенное на письме или в печати» [Розенталь, Теленкова, 1976]. Иногда его представляют как «результат целесообразной речетворческой деятельности, как письменный источник». То есть в основном текст представлен как письменное речевое произведение. Вокруг устной спонтанной речи существует много споров. Одни авторы (Н.А. Купина, О.Б. Сиротинина, М.А. Кормилицына) устное произведение выделяют как отдельно существующую единицу, отличающуюся обязательной диалогичностью, и предлагают такие понятия, как «диалогическое единство», «дискурс», «текстоид» («подобный» тексту). Другие авторы (М.В. Китайгородская) в разговорном диалоге выделяют нетекстовые и текстовые фрагменты. Третьи (И.Н. Борисова, Т.В. Матвеева) считают спонтанную диалогическую речь структурой особого типа, обладающей коммуникативно-событийным, прагматическим и динамическим единством [Баженова, Котюрова, 2003].

Для таких направлений, как лингвистика текста (О.И. Москальская, И.Р. Гальперин и др.) и синтаксис текста (Г.А. Золотова, Л.М. Лосева и др.), характерен узкий подход к пониманию текста, который также представлен и в школьной традиции: текст – «это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически» [Никитина, 1993]. Здесь текст представлен не как целостное речевое произведение, а скорее как текстовый фрагмент, сложное синтаксическое целое, или сверхфразовое единство – «организованный на основе языковых связей и отношений отрезок речи, содержательно объединяющий синтаксические единицы в некое целое» (Русская грамматика: В 2 т. М., 1980. Т.2). Такой синтаксический подход доминирует в современных собственно научных работах по теории текста.

В свете коммуникативного подхода текст трактуется как «речевое произведение, концептуально обусловленное (имеющее концепт, идею) и коммуникативно ориентированное в рамках определённой сферы общения, имеющее информативно-смысловую и прагматическую сущность» [Болотнова, 2009].

Текст в качестве объекта исследования в психолингвистике может трактоваться как психологический факт, с одной стороны, и его грамматическая (формально-логическая) реализация, с другой. Это объясняется, прежде всего, открытостью системы языка, проистекающей, очевидно, от того, что содержательная и формальная стороны системы разнообразно взаимодействуют и очень тесно переплетены [Бутакова, 2010]. Именно поэтому в тексте выделяются признаки, которые характеризуют его с функциональной и онтологической стороны как факт речетворчества в совокупности всех его грамматических признаков согласно уровням языка (фонологический, морфологический, просодический, семантический, синтаксический) и как реализацию культурно-коммуникативной ситуации социальной атмосферы, в которой находится отдельная языковая личность, которая воплощает в тексте когнитивные компоненты своей системы понятий и представлений о мире [Бутакова, 2010]. К такому пониманию близко понятие дискурса в области современного лингвистического знания: *дискурс* – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1990).

Взаимодействие людей проявляется также во взаимодействии моделей их действительности, которые являются своеобразным ситуативным набором, формирующим определённый фрагмент дискурса. Стоит также отметить, что при построении целостного устного или письменного

высказывания говорящему (пишущему) приходится создавать модели действительности, используя для этого определённые языковые средства [Горелов, Седов, 2001]. А.И. Новиков указывает на то, что в *процессе порождения* всегда присутствует минимум два этапа: 1) семантический этап - отбор элементов; 2) этап оформления высказывания в соответствии с нормами языка. В речи индивид, с одной стороны, демонстрирует своё отношение к излагаемым фактам, даёт оценку, с другой стороны, выбирает такие средства, чтобы адресат мог понять, о чём идёт речь. В разных коммуникативных ситуациях порождение и восприятие речевого произведения (дискурса) происходит по-разному и опирается на различные речемыслительные механизмы. Такие отличия приводят к появлению многообразия типов вербального (дискурсивного) мышления [Бутакова, 2010].

Развитие дискурсивного мышления у школьников сопряжено с овладением способами отражения реальности в тексте. Дискурсивное мышление языковой личности определяет выбор коммуникативной стратегии речевого поведения, опирающегося прежде всего на предмет речи, авторскую оценку и фактор адресата.

И.Н. Горелов и К.Ф. Седов говорят о том, что существует **две глобальные коммуникативные стратегии**, определяющие дискурсивное поведение пишущего или говорящего: *а) репрезентативная*, или изобразительная; *б) нарративная*, или аналитическая.

а) Репрезентативная стратегия фокусируется на изображении в дискурсе ситуаций внеязыковой действительности. Личность автора практически не выражена, отсутствует анализ и оценка. Репрезентативную стратегию можно разделить на два подтипа:

1. Репрезентативно-иконический, в котором факты внеязыковой действительности передаются таким образом (с помощью невербальных средств, указательных слов и т.д.), что создаётся коммуникативная ситуация,

при которой и автор, и слушатель как бы «созерцают» одну и ту же картинку, модель действительности.

2. *Репрезентативно-символический*, в котором факты внеязыковой действительности передаются исключительно языковыми средствами. Опора на коммуникативную ситуацию ослабевает, фокус направлен на контекст, на организацию речевого целого. Действительность изображается более детально, автор ставит перед собой задачу точно передать модель действительности, чётко идентифицировать для слушателя предметы и реалии мира, правильно передать обстоятельства, то есть пространственно-временные отношения. Однако позиция самого автора, его отношение и оценка изображаемого не выражена.

б) Нарративная стратегия – стратегия более высокой степени абстрагированности. Коммуникативное задание выполняется через перекодировку имеющейся информации, а не через непосредственную передачу с помощью языковых средств. Нарративную стратегию также можно разделить на два подтипа:

1. *Объектно-аналитическая стратегия* предполагает изображение модели действительности через таксономическую обработку информации (классификацию фактов, предметов, явлений). Основное содержание дискурса передаётся с помощью чётко сформированной лингвистическими средствами пространственно-временной модели действительности. При этом сам автор и его точка зрения находится как бы вне изображаемой им системы, в отрыве от неё. Адекватное восприятие речевого произведения дополняется анализом и оценкой.

2. *Субъектно-аналитическая стратегия* является собой не только модель действительности, но и авторский комментарий к изображаемым событиям и фактам, и считается наиболее сложной формой передачи информации, отражающей в своей структуре особенности авторского субъективного начала и опирающейся на потенциал восприятия.

Вышеперечисленные стратегии дискурсивного поведения находятся в строгой иерархии, где репрезентативно-иконический подтип – самый простой, а субъектно-аналитический – самый сложный. Как указывают авторы, становление языкового сознания ребёнка и подростка предполагает овладение им различными стратегиями согласно иерархии. Так, для подростков 15-16 лет (старший школьный возраст) основным приобретением в ходе речевого развития являются различные стратегии нарративного характера, в то время как реализующиеся в ходе организации речевого произведения подтипы репрезентативной стратегии будут играть не информативную роль, а экспрессивно-стилистическую.

Если обратиться к изучению признаков и категорий текста, то в качестве примера можно указать на работы И.Р. Гальперина (1981). В число основных признаков исследователь называет: целостность (цельность), связность, смысловую завершенность, отдельность, прагматичность.

Е.В. Сидоров также отмечает некоторую разрозненность и неупорядоченность приводимых текстовых признаков (категорий) и указывает на то, что их систематизация и классификация являются специальной научной задачей. Кроме того, он настаивает на коммуникативной направленности текста, предлагает данную категорию поместить на самый верхний уровень и признать её интегральным, совокупным качеством текста, которое выводится из «системного взаимодействия текста с другими подсистемами акта речевой коммуникации» [Сидоров, 1987]. К универсальным текстовым качествам он относит: информативность, структурность, интегративность, регулятивность.

Интересен подход Е.М. Михайловой, которая опирается на понятие дискурса и основополагающим называет признак системности. Системный аспект разделяет все **признаки текста** на несколько групп: *1) системообразующие; 2) системно-приобретённые*. Согласно этим признакам возможно построить абстрактную схему формирования и развёртывания любого текста.

1. Системообразующие категории являются наиболее общими, обязательными признаками, отличающими текст от других единиц. Только при их объединении и взаимодействии возникает текст. К ним относятся: авторство, адресатность, информативность, интертекстуальность.

а) Авторство – интенции автора, побуждающие его продуцировать текст. Е.М. Михайлова выделила следующие её виды: фатическая (контактоустанавливающая), волюнтаристическая (воздействующая), репрезентативная (сообщающая), конативная (волеизъявления).

б) Адресатность отражает направленность текста на определённого адресата. Она связана с такими понятиями как семантическая и прагматическая пресуппозиция. Семантическая пресуппозиция – совокупность знаний адресата о мире. Прагматическая пресуппозиция – совокупность его знаний о нормах общения. Оценка говорящим/пишущим пресуппозиций адресата заставляет по-разному выстраивать речевое произведение, даже если остальные условия коммуникации остаются неизменными.

в) Информативность – способность текста нести в себе сведения об окружающей действительности, которые могут быть восприняты адресатом.

И.Р. Гальперин предлагает разделить информацию, которая может быть представлена в тексте, на три вида [Гальперин, 1981]:

- содержательно-фактуальную (СФИ) – перечисление фактов, событий, процессов, которые происходили, происходят или будут происходить в окружающей действительности. Это информация «на поверхности»;

- содержательно-концептуальную (СКИ) – сообщение индивидуально-авторского понимания отношений между представленными явлениями. Такая информация не дана непосредственно в тексте, а извлекается в результате переосмысления прочитанного/услышанного. СКИ соединяет в себе замысел автора и содержательную интерпретацию текста;

- содержательно-подтекстовая информация (СПИ) извлекается из текста благодаря способности языковых единиц порождать ассоциативные

связи и коннотативные значения, а также благодаря тому, что внутри сверхфразового единства предложения способны приращивать смыслы, вступая в отношения с другими предложениями текста. Такое сообщение не выражено с помощью словесных средств и может быть выявлено только с помощью интерпретации и глубокого анализа.

Виды информации, выведенные И.Р. Гальпериным, очень тесно соотносятся с данной выше классификацией стратегий дискурсивного поведения И.Н. Горелова и К.Ф. Седова. Так, репрезентативная стратегия выражает преимущественно СФИ, содержательно-концептуальная информация находит своё выражение в ходе реализации репрезентативной и объектно-аналитической стратегий, а выражение СПИ объединяет в себе все виды стратегий (Рис. 2).

Рис. 2. Соответствие вида информации, данной в тексте, выбранной стратегии речевого поведения

Изложение одной и той же информации может осуществляться по-разному, и с развитием когнитивно-ментальных структур приращиваются, усложняются, развиваются способы и навыки в вербализации.

г) *Интертекстуальность* – разнообразная связь текста с другими текстами по содержанию, жанрово-стилистическим особенностям, структуре, формальному выражению. Всё сказанное, написанное ранее – основание для продуцирования новых текстов.

II. Системно-приобретённые категории текста проявляются в процессе последующего развития. Эти свойства определяют содержательные, формальные свойства самого текста, характеристики участников, условий, обстоятельств коммуникации.

а) *Содержательность* – смысловое наполнение текста, которое конкретизирует выбранный на первом этапе создания речевого высказывания вид информации и проявляет себя в выборе целесообразной коммуникативной стратегии. Смысловое наполнение включает в себя объект

изображения, отношение и оценку автора, дополнительные смыслы, возможные интерпретации и т.д.

б) *Структурность* – способ организации текста, его членимость, средства связи частей между собой, композиция. Со структурностью нередко связывают такие понятия как когезия и автосемантичность. Когезия - связь, обеспечивающая непрерывное развёртывание текста, логическую последовательность (временную и/или пространственную) и взаимозависимость отдельных сообщений. Автосемантичность – зависимость и относительная независимость отрезков текста по отношению ко всему тексту в целом. Автосемантичность может быть в текстах, включающих в себя элементы другого жанра и/или стиля, либо в текстах, состоящих из структурно и логически разрозненных частей.

в) *Целостность (цельность)* – смысловая завершенность, тематическое, стилистическое, структурное единство. Цельность текста задаётся логической, семантической грамматической и стилистической взаимозависимостью составляющих его частей. Цельность текста – результат интеграции его частей, которая происходит не в процессе создания самого текста, а в процессе его осмысления, рассмотрения соотношения его частей по отношению к целому. С данной категорией тесно связан признак завершенности - полная, исчерпывающая передача замысла автора в ряде сообщений в виде описания, повествования или рассуждения. Завершенность определяет первичную структуру текста, в которой существует заголовок («имплицитная, максимально сжатая СКИ», ограничивающая текст в смысловом отношении и наделяющая его завершенностью) и концовка («заключительный эпизод, последняя фабула произведения» - преимущественно СФИ) [Гальперин, 1981].

г) *Стилевая и жанровая принадлежность* – отнесение текста к определённой сфере общения на основании норм и правил общения, на основании представления об условиях уместности, типах коммуникативного

поведения. Стилъ и жанр – каноны, в рамках которых автор реализует свой замысел вербальными средствами.

д) *Покой и/или движение* выражаются в эмоционально-смысловой доминанте текста, предопределяются подвижностью смысловых систем автора и адресата, соотношением конвенциональных и индивидуальных представлений. Статика в текстах отражается в безэмоциональности, номинативности, безоценочности, бедности и простоте грамматических структур (ср. репрезентативная стратегия и содержательно-фактуальная информация); динамизм же выражается в динамике повествования, в чётком тема-рематическом следовании, интеграции, завершённости, образности, развёрнутости грамматических структур (ср. различные типы стратегий – от репрезентативных до субъективно-аналитических, содержательно-концептуальная информация) [Бутакова, 2002].

1.4.1. Предметная составляющая текстов

Отбор компонентов текста производится на основе системы ограничений. В качестве ограничителя выступает иерархия подтем, которые определяются как некое информационное образование, ограничивающее содержание определёнными рамками, в пределах которых может быть продолжен смысловой ряд [Горелов, Седов, 2001]. Одно и то же слово, как известно, при вхождении в разные ряды получает различные значения, именно поэтому при отборе элементов всегда должна выполняться какая-то закономерность. После отбора компонентов и установления между ними закономерных смысловых связей идёт этап грамматического оформления.

Речь формируется по принципу разворачивания ядерного замысла в целостный и связный текст, приближенный к психолингвистическому идеалу текстовости. То есть в идеальной и абстрактной модели, с точки зрения психолингвистики, текст должен начинаться с инициальной фразы, разворачиванию которой и служит весь последующий строящийся дискурс. Это и есть оптимальная структура текста, соответствующая

последовательному возникновению речевого произведения в языковом сознании [Горелов, Седов, 2001].

Письменная речь, в отличие от устной, требует от автора дополнительных умений и навыков перекодировки и грамотности. Пишущий вынужден осуществлять коммуникацию в отличных от устного общения условиях: он не располагает невербальными средствами, и поэтому основной упор делается на максимально полное и эффективное использование грамматических средств. Но в то же время автор письменного текста имеет контроль над корректировкой уже написанного, чего лишён, в свою очередь, говорящий.

Н.И. Жинкин на базе обширных наблюдений основными компонентами анализа текстов сочинений называл [Жинкин, 1998]:

1) Отбор слов – лексико-семантическая группа, стилевая принадлежность, художественная образность, эмоциональность и оценочность лексики, широта словарного запаса;

2) Распространённость предложений, сложность их синтаксической структуры – простое/сложное синтаксирование; наличие/отсутствие сложных предложений разных типов (сложносочинённых, сложноподчинённых, бессоюзных); распространённость/нераспространённость предложений; наличие/отсутствие обособленных оборотов, обращений, уточняющих конструкций;

3) Порядок слов – локальная связность, представляющая собой форму предложения как целого в нескольких аспектах: качество тема-рематической организации; «сумбурность»/логичность высказывания; перечисление фактов/реализация операций анализа и синтеза, актуализация понятий, смыслов, оценок.

1.4.2. Текст с точки зрения использования образных средств и наличия оценки. Эмоционально-смысловая доминанта текста

Неоднократно в различных областях знания (литературоведение, психология, психолингвистика) предпринимались попытки привести типологию текстов, классифицировать их с точки зрения несущей эмоции. Опора при этом делалась на совершенно разные категории, начиная от мироощущения автора и заканчивая наличием или отсутствием определённых предикатов.

В отечественной науке сторонником деления текстов на субъективные (эгоцентрические, экспериментальные, в которых художник исходит «от себя» и рисует близкий к нему мир) и объективные (наблюдательные, неэгоцентрические, в которых художник исходит «не от себя» и передаёт реальность, оторванную от его личности, или даже противоположную ему) был Д.Н.Овсяннико-Куликовский [Овсяннико-Куликовский, 1989].

Общеизвестна, к примеру, концепция Шиллера, который говорил о том, что существует два типа поэзии: «наивная» (стремящаяся к наиболее полному отражению действительности) и «сентименталистическая» (передающая лишь впечатление автора от увиденного, услышанного, пережитого). Эту концепцию позже развивал французский эстетик Реми де Гурмон, перенесший характеристики поэзии на всё искусство в целом: «Есть два вида стилей. Они отвечают двум большим классам людей: визуальным и эмотивным. Визуальные создают воспоминание от увиденного в форме более или менее сложного образа; эмотивный будет вспоминать только чувство, возбужденное у него увиденным» [Белянин, 2000].

К. Юнг определяет два типа художников – психологический и визионарный. Психологический тип основывается лишь на сознательном отражении жизни через свой личный опыт. Визионарный отражает опыт коллективного бессознательного, или архетипа, и лежит вне чувственного или сознательного опыта, хотя последний может быть передан с помощью индивидуального авторского видения. На языке психологии, с точки зрения Юнга, здесь идёт речь о двух типах личности – экстравертированном и интровертированном.

Дальнейшие типологии текстов (например, авторства Мюллера-Фрейнфельса) разделяли художников по различным критериям: по темпераменту (статиков и динамиков); по интеллигентности (писателей народных, учёных, наивных и рефлексивных); по социальному плану (поэты «агрессивные», «симпатические», «жизнерадостные», «депрессивные»); по характеру преобладания органов чувств (зрительных, слуховых, обонятельных).

А. Морье при классификации текстов ориентировался на личность самого писателя, его характер и среди них выделял: 1. Слабые, 2. Несильные (деликатные), 3. Уравновешенные, 4. Положительные, 5. Сильные, 6. Смешанные, 7. Утонченные, 8. Ущербные (неполноценные) [Белянин, 2000].

Как отмечает В.П. Белянин, текст, хотя и выражает определённую сумму знаний автора о мире, вербализует прежде всего образы его (автора) сознания. Однако как бы индивидуальны ни были образы сознания авторов отдельных текстов, существует системообразующий фактор произведений, имеется определённая стереотипность в отражении действительности. Для удобства обозначения данного фактора разными авторами вводятся понятия: «эмоционально-смысловой доминанты текста» (Белянин), «модели мира», «эмоционального тона повествования» (Потебня), «эмоционального содержания» (Л.В. Щерба), «художественной идеологии» (И. Анненский) [Владимирская, 1995].

В.П. Белянин предлагает свою типологию текстов и при этом опирается на понятие «эмоционально-смысловой доминанты», под которой понимается «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира и тексте». Это понятие связано с понятием «текстовая модальность», введённым И.Р. Гальпериным. Текстовая модальность выявляется при рассмотрении тематического поля – определённой группы эпитетов, сравнений, метафор, описательных оборотов, которые могут быть расположены по всему

тексту, но при систематизации и обобщении образуют своеобразное поле, что эмоционально и «приковывает» читателя. Таким образом, данные элементы семантических полей текста определяют систему его образности, отражают замысел автора и напрямую зависят от эмоционально-смысловой доминанты. Далее В.П. Белянин предлагает обратиться к символу в тексте. По мнению В.В. Виноградова, символ может вычленяться на уровне отдельных слов, предложений, групп предложений и выполняет непосредственно эмоционально-смысловые функции [Виноградов, 1980]. Архетипы носят предельно обобщённый характер и являются регулярно воспроизводимыми особыми формами образного сознания. Отдельные символы в тексте вливаются в узкие группы и отражают черты глубинной психологии характера, но обращены к сознанию всех людей [Брудный, 1998].

Предлагаемый В.П. Беляниным подход к пониманию семантики эмоций, которые имеются в художественной литературе, основан на проникновении в контекст, создаваемый художественным текстом. Согласно его классификации каждый тип текста обладает своей структурной, семантической и языковой системностью. Помимо этого, в психолингвистической парадигме диагностика текста опирается на акцентуации характера личности, принятые в психологии и психиатрии (Табл.1)

Табл. 1. Сводная таблица типов текстов и психиатрической основы их эмоционально-смысловой доминанты.

Название типа текста	Акцентуация	Выражаемая эмоция
"светлые"	паранойяльность	умиротворённость
"активные"	паранойяльность	ярость и радость борьбы
"тёмные"	эпилептоидность	страх и злоба
"весёлые"	маниакальность	радость
"печальные"	депрессивность	грусть, печаль
"красивые"	истероидность	негодование, удивление

Психолингвистические особенности текстов, согласно классификации В.П. Белянина:

1. «Светлые». В основе картины мира, представленной в тексте, - описание мира личности и природного мира, окружающего личность. Выраженная любовь к природе, уважение к природе. «Я» как субъект жизнедеятельности, самооценности личности. Близость к философии дзен-буддизма. Проблемы, поднимаемые в текстах: социальные, культурные, религиозные (публицистичность, назидательность, динамичность). Стремление к охвату мира в его целостности. Эмоциональная приподнятость, возвышенность, а в описании плохих поступков – гневное разоблачение. Для синтаксиса характерны частые красные строки. Лексика возвышенная, отбирается и строится вокруг концепта «уникальный», «чистый», «искренний», «светлый». Примеры: японские хокку, китайская поэзия, И. Гончаров «Обломов», Р. Бах «Чайка по имени Джонатан Ливингстон».

2. «Активные». Более сильная разновидность «светлых» текстов. Энергичность, динамичность, резкость. Идея борьбы (за идеалы, за светлое будущее общества), отсюда – добро и зло, протагонист и антагонист. Развиваются и решаются в ходе борьбы политические, религиозные и остросоциальные проблемы. Реалистичность, приближенность к жизни. Вдохновение, служение идее, надежда на фоне неизбежной и приближающейся опасности. Примеры: многие произведения детективного жанра (А. Кристи), Э. Л. Войнич «Овод».

3. «Тёмные». Действия человека (профессионала своего дела – разведчика, детектива, пилота космического корабля, мореплавателя) в трудных условиях. Подчеркивается «простота» главного героя, его незначительность, но при этом стойкость; идея «мщения за обиду». Характерны для публицистики (статьи), научно-художественной литературы (научная фантастика), политической прозы, сказок, рассказов о животных, детективов. Борьба не за идею, а за существование; первичность экзистенциального вопроса, обращение к физиологии, физике. Образ «злого гения», inferнальность отрицательного персонажа (причем он может быть простым человеком), альтер-эго. Сниженность, разговорность лексики;

различные лексико-семантические группы глаголов. Отрывистость, резкость синтаксиса. Концепты «падение», «сумерки», «вода», «луна», «запах» (чаще неприятный), «увечье», «труп». Примеры: Г. Уэллс «Война миров», произведения А.К. Дойля, О. Уайльд «Портрет Дориана Грея», произведения А. Толстого.

4. «Весёлые». Основное внимание уделяется главному положительному персонажу, его походке и способностям. Он обладает большой физической силой, эрудирован, любит общение (у него обычно много друзей), пение. Ощущение лёгкости, отсутствие страха, любовь ко всему миру, поверхностность, динамизм. «Мания величия». Большое количество событий, персонажей; текст легко воспринимается. Концепты «полёт», «песня», «сила», «ловкость», «богатство», «приключение», «везение». Примеры: творчество Жюль Верна, А.С. Пушкин «Барышня-крестьянка», А. Линдгрен «Малыш и Карлсон».

5. «Печальные». Сожаление об упущенном счастье/возможности, депрессия, подавленность, глубокие внутренние переживания, рефлексия, эскапизм, отказ от жизни в социуме, фатализм, разочарование в жизни. Размышления о смерти, самоубийстве. Столкновение с прошлым в настоящем. Концепты «холод», «одиночество», «юность/старость», «нищета», «кладбище», «гроб», «приятный запах», «тяжесть». Примеры: творчество М.Ю. Лермонтова, И.А. Бунина, Н.В. Гоголя, Дж. Байрона, Н. М. Карамзин «Ася», Л. Андреев «Красный смех», творчество И. С. Тургенева.

6. «Красивые». Главный герой обычно женщина, девушка или девочка. Повествование строится вокруг её жизни. Она отличается добротой, честностью, порядочностью, благородством. В то время как мир вокруг неё несправедлив и заставляет её всячески страдать и переживать. Главным героем может быть и юноша или мальчик. Подчёркивается низкий социальный статус героя, но при этом делаются намёки на скрытый благородный титул (графиня, княжна, наследник/ца богатого дворянина – «тайна родства», «голубая кровь»). Подчеркивается внешняя

привлекательность. Чрезвычайная эмоциональность (импульсивность, спонтанность, власть чувств над разумом), романтизация мира. Частотность использования прилагательных (для описания внешности, интерьера), частотны лексемы, обозначающие цвет. Концепты «красота», «чудесный», «цвет», «тело», «юность». Примеры: В. Железняков «Чучело», Ж. Санд «Лелия».

В.П. Белянин отдельную главу посвящает так называемым «сложным» текстам, которые соответствуют шизоидной акцентуации, и даёт следующую их характеристику: «сложные» тексты обычно в своём содержании описывают теоретические положения и теории, которые не могут быть проверены на практике. Обычно встречаются в сфере науки (философия, логика) или научной фантастики. Взаимодействие миров – более реального и вымышленного, более развитого, модернизированного. Многочисленные «надстройки» фантастического характера на реальную картину мира. Существование т.н. «параллельных реальностей», их подчёркнутая деформированность (во времени и/или пространстве). Стремление к использованию знаков, символов, иероглифов. «Взгляд в будущее человечества». Отношения человек – техника. Примеры: Р. Брэдли «И грянул гром», другие произведения научной фантастики [Белянин, 2000].

Также в этой концепции противопоставляются тексты «пустые» (не выражающие эмоций) текстам «интересным» (имеющим эмоционально-смысловую доминанту). В.П. Белянин признаёт свою классификацию не завершённой и говорит о том, что список может быть продолжен. В этой связи он опирается на слова Л.В. Щербы о том, что классификация художественных или любых других текстов должна интуитивно опираться на ощущения, возникающие при восприятии данного текста читателем. Выделяются тексты «усталые» (тревога) и «бессмысленные» (безысходность) и т.д.

1.5. Речевые ошибки как проявление механизмов речемыслительной деятельности

Речевая ошибка – это, как известно, нарушение языковой нормы [Цейтлин, 1982]. Традиционная уровневая классификация речевых ошибок в рамках культуры речи и методики преподавания русского языка призвана описать виды ошибок уже на этапе готового речевого произведения (устного или письменного). Основной причиной речевых ошибок специалисты данных областей видят так называемое давление языковой системы [там же]. На ранних этапах речевого развития ребёнок обогащает свой язык из речи (обычно устной) своей или окружающих его взрослых; понимание устройства языка, его системы приходит, в связи с этим, гораздо раньше, чем понимание нормы. Возникает противоречие «система – норма». Детский язык на всех его уровнях представляет собой чрезвычайно упрощённый, максимально систематизированный вариант нормативного языка. Дети склонны следовать усвоенной системе слишком прямолинейно, что нередко порождает несвойственные нормативному языку варианты («детское словотворчество»). В соответствии с этим выделяются следующие случаи **системных ошибок**:

1) Ошибки типа «заполнение пустых клеток». Системой определяется возможность того или иного образования, но в норме языка эта возможность оказывается ограниченной и нереализованной по определённым причинам. И для языка это нормальное и обусловленное состояние. Дети, руководствуясь только лишь системными требованиями, нарушают норму и стремятся заполнить «пустые клетки» формального строя языка несуществующими формами или значениями (ср. у существительного *мечта* нет формы Р.п. мн.ч.).

2) Ошибки типа «выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой». Языковая система располагает множеством вариантов для выражения одного и того же смысла, но только один из них (в редких случаях два из них считаются равноправными)

закреплен языковой нормой. (ср. *украсить – украшать*, но *раскрасить – раскрашивать*, в речи детей нередки варианты *раскрашать, украшивать*; вариант *в+П.п.* и *на+П.п.* типа «*на море*», «*в театре*» - выбор из двух вариантов почти всегда определяется традицией, следование только системе порождает сочетания типа *в террасе*).

3) Ошибки типа «устранение фактов, чуждых языковой системе». Система и норма нередко вступают в явный конфликт. Это происходит потому, что современный язык – это продукт длительного исторического развития, в нём часто остаются отжившие, архаичные формы, которые с точки зрения современной языковой нормы недопустимы, и то, что развилось под воздействием других языковых систем, диалектов, явлений внеязыкового характера. Дети же стремятся не согласующиеся с системой языковые факты унифицировать и подстроить под требования системы (ср. *мы ехали метром, киса кашу едит, человек - человеки*).

4) Ошибки типа «устранение идиоматичности». Идиоматичность языка выводится из его относительной способности мотивировать значения и формы единиц высшего уровня значениями и формами единиц низшего уровня. Некоторые слова (типа *машинистка, спасатель*) не имеют в своём составе словообразовательных элементов, чётко указывающих на мотивацию, что дало бы все основания однозначно и конкретно вывести значения из суммы значений составляющих морфем; значение данных слов является конвенцией. Дети склонны интерпретировать подобные слова буквально, выводя значение слова из суммы значений составляющих его морфем (ср. «*спасатель – это тот, кто всех спасает!*»). Подобное происходит и на уровне фразеологии, когда смысл фразеологизма либо понимается буквально, либо домысливается с привлечением тех фактов языка или внеязыковой реальности, которые являются известными.

Традиционная классификация, впрочем, опирается в описании ошибок на уровне языка и формы речи [Цейтлин, 1982]:

Рис. 3. Традиционная классификация речевых ошибок.

Более подробный разбор традиционной классификации и приведение примеров кажутся нецелесообразными в силу несоответствия с поставленными в начале работы целями. С.Н. Цейтлин всё же признаёт, что не все ошибки могут быть объяснены давлением системы. Существуют также другие факторы, влияющие на появление ошибок в речи учащихся: во-первых, **влияние просторечия** (усвоение ненормативных, просторечных вариантов через подражание речи взрослых), а во-вторых, сложность механизма порождения речи, что выражается в **композиционных ошибках** (речь требует высокого развития психических функций, в частности, кратковременной и долговременной памяти, которые играют роль «удержания» уже произведённых единиц и «упреждения» ещё не зародившихся) [Жинкин, 1970]. Понимание второго фактора достаточно близко к пониманию механизма речевых ошибок в когнитивной лингвистике и психолингвистике, которая рассматривает речевую ошибку не на уровне уже готового речевого произведения, а на этапе организации и в процессе порождения, что, безусловно, требует от исследователя фокусироваться на глубинных операциональных структурах речемыслеязыкового механизма.

О.В. Кукушкина, на чью классификацию речевых ошибок мы опирались в анализе текстов сочинений, в работе «Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности» говорит о том, что традиционно лингвисты идут «от формы» и объясняют большинство ошибок неправильно выбранным языковым средством. Однако за неудачным речевым воплощением зачастую стоит «неудачная мысль». Но обращение только к механизму мыслительной деятельности означало бы полный отказ от лингвистического аспекта. И поэтому именно "деятельностно-когнитивный" подход к языку, предложенный Л.В. Выготским и поддержанный А.Н. Леонтьевым, определяет специфику и основное достижение современного этапа развития лингвистики. Объектом при таком подходе становится не

только чисто языковой, но и когнитивный аспект каждого из видов нарушений [Кукушкина, 1998].

Создание текста, как и любой другой вид деятельности, регулируется установленными моделями поведения. Эти модели автоматизируют процесс создания речевого произведения, формируют «образ» идеального результата (то есть норму) и оценивают соответствие полученного продукта этому образу. В качестве таких речемыслительных моделей поведения О.В. Кукушкина предлагает « типовые способы описания » - « способ, которым принято пользоваться в данном языковом коллективе при передаче данной информации в данных условиях общения и при данных целях этого общения ». *Типовые способы описания* – это комплексные единицы, позволяющие зафиксировать итоговый результат процесса осмысления. Они существуют в сознании любого носителя языка и позволяют сравнивать то, что было прочитано/услышано, или то, что будет произнесено/написано, с первоначальным замыслом автора речевого произведения, а также делать выводы о том, насколько удачно выбранный вариант описания соответствует осмысленному явлению или факту действительности.

Отказ от использования типового способа описания при его наличии нежелателен и должен быть всегда мотивирован для адресата. « Описывать обычное необычно разрешено только в необычных условиях », когда отклонение от установленного способа является достоинством текста. В основном такой подход характерен для художественных текстов. При оценке стандартного текста с точки зрения принятых в языковом коллективе норм такое отклонение воспринимается как речевая неудача, нестандартное, неточное осознание или плохое усвоение типового способа осмысления и описание какой-либо реалии действительности. Таким образом, *речевая неудача* – это неоправданное отступление от известного типового способа описания осмысленного объекта действительности.

С точки зрения когнитивной лингвистики, усвоение типового способа описания происходит в ходе овладения нормами литературного языка, так

как в таком случае индивид получает доступ к выработанным прошлыми поколениями носителей типовым способам осмысления элементов внешнего и внутреннего мира и тем самым усваивает компоненты общественного сознания. Отклонение от таких норм или незнание заставляют индивида не только заново подбирать, придумывать средства реализации замысла, но и заново порождать мысль для описания уже известных реалий, фактов и объектов, что нередко ведёт к искажению смысла, разрыву с конвенцией в данной языковой группе.

О.В. Кукушкина разграничивает разные виды речевых нарушений: а) неудачи (нарушения, вызывающие у адресата отрицательную реакцию и потребность замены использованного средства); б) ошибки (явные, грубые недочёты). Однако более чётких критериев, позволяющих отличить ошибки от неудач, не указывается. В целом, такой подход к классификации и анализу речевых нарушений, в отличие от традиционных, «уровневых» описаний, фокусируется не на характеристике неверно выбранного средства, а на «ментальном содержании» нарушения, характере возникающего искажения, возможной причине, этапе и типе речемыслительного действия, при котором оно могло быть допущено.

В самом общем виде процесс создания текста включает три основные операции: 1) осмысление объекта и порождение смысла; 2) подбор языковых средств для выражения этого смысла (языковая номинация); 3) передача и реализация языковых средств в речи (произнесение или запись). Сбой может возникнуть на любом из данных этапов:

I. Ошибки, связанные с неудачным выбором и воспроизведением означающего (выбором языкового значения). Это нарушение такого качества речи, как точность. Выбор означающего может происходить автоматически, так как осмысливаемый объект пишущему/говорящему хорошо знаком. Но иногда говорящему точное значение выбранной лексики может быть не известно, либо он опирается только на одно из его

многочисленных значений. Ошибки данной группы можно распределить по следующим группам:

1. Приписывание существующему означаемому чужого значения.

Эта ошибка в традиционной уровневой типологии рассматривается как смешение паронимов либо как использование слова без учета его семантики. Пример: *«Помимо показаний свидетелей, вина Гречкова подтверждается следующими фактами...»*. (...*виновность Гречкова подтверждается...; виновность* как юридический термин). В ходе построения речевого произведения бывают случаи, когда подходящее означаемое находится не сразу, и поэтому автор использует действующие в языке модели, но оказывается, что найденное им расходится по смыслу с осмысливаемым, что приводит к нарушению точности речи: *Он хорошо был знаком с обычаями локального (местного) населения, и все его считали человеком своим.*

2. Порождение несуществующего означаемого – образование по продуктивным моделям нового слова (или его грамматической формы) вместо воспроизведения уже имеющегося в языке. Например: *Он был эгоистом и самолюбцем (себялюбцем)*. Традиционная типология относит это к словообразовательным ошибкам либо к нарушениям образования формы слова (*ложки* вм. *клады*, разнообразные несуществующие формы 1л. ед.ч. буд. вр. у глаголов с неполной парадигмой – *победю*).

3. Искажение состава означаемого. Неточное представление о звуковом и морфемном составе означаемого порождает искажение – редуцирование, замену некоторых частей слова: *Долготерпение и покорство девушки удивляло всех людей вокруг (покорность)*, усечение постфикса *-ся* (*Он часто хвастал своими достижениями – лучше хвастался*); характерно для формообразования деепричастий: *Увидя, что мальчик заснул, отец подошёл к окну и закрыл его (увидев)*; нарушения в использовании падежных флексий: *в отпуску* вм. *в отпуске*. Такие ошибки свидетельствуют о слабой языковой компетенции субъекта речи.

4. *Неудачный выбор варианта означающего.* Языковая система, как правило, всегда предоставляет несколько вариантов означающего, между которыми существуют семантические, стилистические или семантико-стилистические различия. Субъект речи, выбирая один из вариантов, не всегда обращает внимание на такие различия, что и порождает многочисленные ошибки: *Когда мы переезжали, из квартиры сначала вынесли магнитофон, затем телевизор и кое-какое барахло* (неуместное использование разговорного элемента).

II. Базой для осмысления объекта является пропозитивная структура, отображающая актуальное значение этого объекта и передающая информацию о нём. **Пропозитивная структура** должна: а) иметь оптимальное количество компонентов для описания (информация не должна быть избыточной или недостаточной); б) быть предельно ясной для собеседника (позволять точно и правильно устанавливать главные и второстепенные признаки описываемого объекта, роли компонентов, логические и смысловые связи между компонентами структуры). Неудачи в процессе структурирования смысла разделяются на два типа: 1. Неудачная **количественная** организация смысловой структуры; 2. Неудачная **качественная** организация смысловой структуры.

1. *Неудачная количественная организация смысловой структуры.*

Нарушения количественного типа могут быть разделены на две группы: а) речевые неудачи с недостаточным уровнем структурирования информации; б) речевые неудачи с избыточным уровнем структурирования информации.

а) *Недостаточное количественное структурирование информации:*

- *Неполное разворачивание смысловой структуры.* Пропуск одного из звеньев цепи, отсутствие нужной позиции в структуре, в результате чего образуется разрыв в отношениях «предмет-признак», «часть-целое»: *Он подошел к рабочему и услышал дверь цеха* (шум, скрип двери цеха); *С третьего этажа выглянул парень.* (Из окна квартиры, находящейся на

третьем этаже, выглянул парень).

- **Отказ от номинации.** Объект может быть осмыслен пишущим или говорящим, но на этапе языкового воплощения не получает языковой номинации. Смысл чётко осознан автором (об этом свидетельствует заготовленная позиция в структуре), но не поименован. Осознанный смысл может быть заложен имплицитно, однако автор считает, что его эксплицитное выражение будет излишним и избыточным. Однако здесь пишущий или говорящий либо пренебрегает интересами собеседника, либо имеет о них ложное представление. Такие случаи не относятся к закону экономии речевых усилий, напротив, свидетельствуют о недостаточно точном выражении информации. *По дороге шофёр сказал (кому?), что зря он это сделал; Стоя возле ресторана (кто?), увидели проезжающую машину.*

- **Пропуск языковой единицы.** Если в тексте автором заготовлено место для смысла, однако этот смысл не упоминается в другой части высказывания, то тогда мы имеем дело с пропуском языковой единицы. Это ошибка на этапе реализации, которая может быть связана с отставанием по времени процесса реализации от процесса номинации (объект осмыслен, поименован, но не выражен формально, т.е. на письме). В некоторых случаях такие пропуски возможно восстановить. Ср.: *Окно она (не) закрыла, и все бумаги, лежавшие на столе, разнесло ветром по комнате.*

б) **Избыточное количественное структурирование текста.** В смысловую структуру вводится лишний элемент, что приводит к нарушению принципа эффективности (ясности и простоты восприятия). Адресат, интерпретируя единицу, не извлекает из неё какой-либо новой информации.

- **Избыточная степень анализа.** Гиперкоррекция – стремление осуществить структуризацию по максимально полной модели там, где это не требуется или запрещено. Такое неоправданное усложнение, по субъективной оценке самого автора, кажется ему более престижным. *Он несколько раз ударил молотком в область гвоздя.*

- **Избыточное именование.** Избыточный элемент как результат выбора

неоптимального способа языкового оформления смысла выражается в:

- дублировании имени смыслового элемента (повтор имени позволяет удержать смысл в оперативной памяти). *Она позвала сына, и вместе с ним они пошли по аллее; Витька, он никогда не грубил своей матери* (дублирование при подлежащем); *Он осознает то зло, которое он совершил* (дублирование при отсутствии сочинительной связи); *Он обошел всех соседей, у которых бы только могла бы быть жена, но ее там не было* (дублирование модальных показателей, значение которых достаточно выражается и при однократной номинации); *В этом не было ни нужды, ни необходимости* (разные имена одного денотата);
- признаковой тавтологии – использование для выражения видовой или родовой семы, представленной в значении главного слова, специального признакового слова. *Ее месячный доход не превышает 2000 р. в месяц; Передал брату 300 рублей денег; Повалили на землю и пинали ногами.*
- избыточном эксплицитном выражении смысла-конкретизатора – введение ненужного, очевидного, единственно возможного распространителя. Возможной причиной является боязнь быть недопонятым. *Незнакомец потребовал от девушки снять с ее ушей золотые серьги и передать ему;*

- **Вставка языковой единицы.** Сохранение первого варианта категоризации и номинации. В тексте соседствуют имена обоих вариантов. *Предпочитаю лучше не ввязываться в подобные споры.*

2. **Неудачная качественная организация смысловой структуры** включает два класса нарушений: а) неудачное распределение логических ролей (главное – зависимое – однородное; наиболее важное – второстепенное); б) неточное связывание смысловых компонентов и отображающих их языковых единиц.

а) **Распределение логических ролей.** После того как компоненты выделены из исходного цельного смысла, они должны быть организованы с точки зрения информационной и логической иерархии структуры, при

построении которой объектом номинации становятся смысловые отношения между связываемыми компонентами. Элементы приобретают роли «главное – зависимое – однородное», «более информационно важное – менее важное». Неправильное структурирование с точки зрения иерархии приводит к следующим ошибкам:

Мена «главное – зависимое». Главный, определяемый смысловой компонент пропозиции («предмет») ошибочно получает роль определяющего («признака»). *Она не могла терпеть, когда ее муж бранился нецензурно (когда ее муж ругался нецензурной бранью); Весь сбор средств будут перечислены на восстановление (Собранные средства...).*

Мена «подчинение-равноправие». Адресат должен чётко понимать, как он может интерпретировать отношения между несколькими связанными смысловыми компонентами. Однако в ситуациях, когда один из соединяемых смыслов рассматривается как признак другого смысла, говорящий может ошибочно не установить между ними иерархии и выстроить признаки в один равноправный ряд, что для него является, очевидно, более простой операцией. *К ней подошел муж, хроمال (хромая подошел); Старик потерял сознание, упал (упал, потеряв сознание).*

Неточное выделение элемента. Помещение ремы в позицию начала предложения, что соответствует актуальному членению во внутренней и устной речи, но может быть затруднительным при восприятии письменной речи, так как вносит дополнительную экспрессию. *При попытке скрыться они были задержаны дружинниками (они были задержаны дружинниками при попытке скрыться); Минут через 20 Наумов вернулся за забытой сумкой.*

В традиционной уровневой классификации это является несоблюдением синтаксических норм, нарушением объективного порядка слов в предложении.

б) ***Установление связей между компонентами.*** С этой операцией связано наибольшее количество ошибок структурирования, возникающих в результате неправильного/нестандартного осмысления, что приводит к

неудачному выбору языковых средств и сбоем на этапе реализации.

Связывание несвязанного. Смысловые связи могут быть неверно или недостаточно точно осмыслены. Связь устанавливается не между теми элементами, которые наиболее тесно связаны по смыслу. Ср.: *Он сказал, что их теперь объединила одно общее дело – поимка преступника* (вместо: *объединило дело*, т.е. субъект речи связывает глагол с существительным *дело*, хотя в действительности он управляет субстантивом *поимка*), *Это подтверждают показания свидетелей, добытых в процессе следствия* (добытые в процессе следствия). В традиционной типологии - нарушение норм согласования.

Недостаточная определенность границ связи. Связь представлена так, что адресат не может точно определить ту единицу, с которой осуществляется связывание. В результате трудно определить главное слово связи (состояние неопределенности) и возникает необходимость повторного прочтения текста для более точной интерпретации двусмысленной связи (состояние противоречия). *Из гаража были похищены автомобильные колеса и коврики* (коврики автомобильные или нет?); *Он не знал намерения знакомого и его друзей* (не знал друзей и намерения знакомого или намерения друзей и знакомого?).

Ложное указание на главное слово. Для обозначения признака использовано такое языковое средство, которое указывает не на тот смысл, который имеет в виду субъект речи. В русском языке существует ряд средств, указывающих на то, что где содержится главное слово. Для правильности их применения необходимо координировать выбор средства связи и выбор позиции и роли главного смысла. Основными из этих средств являются союзные слова и деепричастие. Их неудачное использование приводит к логическим ошибкам. Ср.: *На улице Г. встретил А., который был на своем автомобиле, с которым они ранее договорились, что Г. поможет ему перевезти уголь* (очевидно, что договоренность была с человеком, а не с автомобилем).

Обрыв связи. Автор организует связь так, что компоненты в высказывании формально ни с чем не связываются. Возникает в результате «несогласования» связываемых элементов по обязательным параметрам. Несогласование может как отражать результаты этапа осмысления, так и возникнуть в результате забывания основной мысли или смены интенции. К нему может приводить языковая некомпетентность. *Ему свойственно резкие перепады в отношении.*

Отказ от связывания. Нет указания на связь. Часто наблюдается при использовании неизменяемых форм слова. Автор редуцирует грамматические показатели при пояснительных и обособленных конструкциях. Поясняющий смысл формально не связывается с поясняемым словом и оформляется независимым падежом (начальной формой), «чистой номинацией», без выделения роли смысла в высказывании. Ср.: *Проснувшись он увидел. Д. и Л. ушли. Уничтожить вещественные доказательства по делу – трость, ножка от столика.*

III. Неудачная квалификация типа логических отношений между основными компонентами пропозиции. При создании пропозиции говорящий/пишущий помимо вычленения и объединения предметов и их признаков вынужден определять тип логических отношений между ними. О.В. Кукушкина отмечает, что существует две разновидности подобных отношений: отношения типа «быть» (существования) и «иметь» (принадлежности). Отношения типа «быть» предполагают осуществление поиска связи между объектами анализа и категориями другого уровня – более низкого/более высокого (видом и родом). В результате поиска возникает актуальное значение двух типов – класс, к которому относится объект (объект - возможный представитель класса), либо конкретный представитель класса (объектом - сам класс). Язык предлагает автору высказывания единую модель для описания актуальных значений данных типов – это предложения тождества (модели «это является кем-либо/чем-либо») Отношения типа «иметь» предполагают нахождение актуального

значения не в связях между объектом и категориями другого уровня, а внутри категориального пространства (эмотивного, денотативного или операционного) самого объекта. Речевые нарушения связаны с осмыслением и номинацией типа логического отношения между основными компонентами пропозиции - «предметом» и его «признаком».

1. ***Использование отношений «быть» вместо «иметь».***

Использование предложений тождества вместо предложений другого типа. Формально выражается в несовместимости «предметов» и «признаков». Модель тождества удобна тем, что ограничивает автора обычным соположением предмета и его признака и не требует точного указания на тип отношения, которым они связаны. Это свойство приводит к ошибочному использованию отношений типа «быть» вместо «иметь»: *Сын – это материальная и моральная поддержка.*

2. ***Использование отношений «существовать» вместо «характеризоваться».***

Отношения «существовать» рассматривают один из главных элементов пропозиции – локум (место нахождения). Для его передачи в языке существуют бытийные предложения. Бытийные отношения часто оказываются более «сильными» при категоризации отношения, чем отношения характеристики. Но не все виды денотатов подходят для выражения локума. В первую очередь это относится к лицу. Поэтому модель «локум (лицо + бытующий предмет/качества лица)» часто является неудачным и содержит избыточный компонент смысла – пространственный. *В нем было слишком много вредности (Он был очень вредным). На фоне хороших качеств в нем есть и безответственность (Несмотря на многие хорошие качества, он был безответственным).*

3. ***Использование отношений «характеризоваться» вместо «существовать».***

Модель характеристики сложна для субъекта речи, т.к. требует максимальной детализации и категоризации актуальных смыслов. Использование подобных образцов может показаться говорящему/пишущему привлекательным и престижным. Нарушение заключается в неуместном

превращении локума в субъект отношений, что вызывает в сознании адресата неверную интерпретацию или недостаточно точно характеризует отношения. *Эта сцена имеет много трагического (В этой сцене выражено много трагического...).*

Как уже было отмечено, когнитивная классификация речевых нарушений, в отличие от традиционной уровневой классификации, имеет функционально-семантический характер и позволяет проследить механизм появления ошибок в сознании говорящего (пишущего) на разных этапах создания речевого произведения.

Глава II. Изучение языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы на основе анализа текстов сочинений

В качестве материала исследования были использованы тексты сочинений учащихся 6 и 10-11 классов школы №134 Советского района г. Красноярска, собранные в октябре и ноябре 2017 года. Всего было собрано 104 сочинения, среди которых 63 были написаны шестиклассниками, 41 – учащимися старших классов. Данные о собранном материале представлены в табл. 2.

Табл. 2. Данные о собранном материале.

Параметр	6 классы	10-11 классы
М	23	22
Ж	35	17
Анонимные	5	2

Всего	63	41
-------	----	----

В ходе эксперимента учащимся шестых классов предлагалось написать сочинение на тему «Я и мир вокруг меня». По инициативе учителей русского языка, преподающих в десятом и одиннадцатом классах, было решено дать старшеклассникам на выбор три темы, отчасти близкие к темам зачётного сочинения, которое традиционно проводится в конце первого полугодия: 1) «Как прекрасен этот мир, посмотри»; 2) «Я вчера, сегодня, завтра»; 3) «Один в поле воин».

Конкретная проблематика и тематика сочинений заранее не оговаривались, подготовительной работы не проводилось, что дало возможность оценить языковую способность и речевую компетенцию учащихся на материале тех текстов, содержание и форма которых максимально приближены к «живой» и неподготовленной речи.

Табл. 3. Распределение сочинений учащихся 10-11 классов по темам и согласно гендерному критерию.

Тема	Количество сочинений	М	Ж	Анонимно
1) «Как прекрасен этот мир, посмотри»	18	7	11	0
2) «Я вчера, сегодня, завтра»	13	9	3	1
3) «Один в поле воин»	10	6	3	1
Всего	41	22	17	2

Целесообразно начать анализ сочинений учащихся с рассмотрения письменного высказывания с точки зрения системообразующих и системно-приобретённых признаков текста, после этого будет рассмотрена предметная составляющая текстов (лексическое, грамматическое наполнение) согласно теоретическим положениям Н.И. Жинкина. Далее с помощью обобщения статистических данных будет осуществляться количественный анализ состава текстов. Предпоследним пунктом работы с текстами будет являться рассмотрение их с точки зрения наличия образных средств, оценки и эмоционально-смысловой доминанты (по В.П. Белянину). В завершение сочинения учащихся будут проанализированы согласно когнитивной классификации речевых ошибок. Таким образом, можно наметить план анализа текстов сочинений учащихся в общем виде:

1. Системообразующие признаки текстов:

- 1.1. Авторство
- 1.2. Адресатность
- 1.3. Информативность
- 1.4. Интертекстуальность

2. Системно-приобретённые признаки:

- 3.1. Содержательность
- 3.2. Структурность
- 3.3. Целостность (цельность)
- 3.4. Стилиевая и жанровая принадлежность
- 3.5. Покой и/или движение

3. Предметная составляющая текстов

- 4.1. Отбор слов, специфика лексической составляющей текста
- 4.2. Грамматическая организация высказывания

4. Количественный состав высказывания

5. Эмоционально-смысловая доминанта

6. Речевые ошибки

2.1. Описание сочинений учащихся по основным параметрам дискурсивной оценки текстов

2.1.1. Описание сочинений учащихся средней школы

Системообразующие параметры текста в сочинениях учащихся средней школы

Системообразующие параметры текста реализуются в категориях авторства, адресатности, в типе информации, представленной в тексте, в наличии/отсутствии оценки, анализа и рефлексии, а также в наличии или отсутствии интертекстуальности.

Рассмотрим с данной точки зрения сочинения шестиклассников. Сочинение «Я и мир вокруг меня» требовало от школьников актуализации

личностных смыслов, рефлексии, связанной с переживанием опыта взаимодействия с окружающим миром, хотя содержание сочинения и его форма оставались на усмотрение авторов.

Образ автора в текстах реализуется через использование местоимений 1-го лица (*Я ещё очень люблю гулять по планете; Говорю, что было в школе и иду делать домашку*)¹, через описание себя как субъекта какой-либо деятельности (*Я ходила на кружки по танцам, по английскому, русскому, математики; Я занимаюсь журналистикой, скалолазанием, футболом*), члена социальной группы (*Приходя домой, я вижу свою семью: маму, бабушку и дедушку; Я учусь в 6б и мне нравится класс, в котором я учусь*). Гораздо реже образ автора создаётся использованием многочисленных изъяснительных конструкций (*Я думаю, чтобы жизнь была уравновешенной, во всём должен быть режим...; Но мне кажется, что с такими людьми не стоит общаться*), эмоциональной оценки описываемых явлений (*Я люблю это!; Это красиво!; Меня всегда восхищали люди, которые видят в мире только хорошее*). В каких-то текстах вместо авторского «я» выступает авторское «мы», когда автор мыслит себя частью социума и приписывает себе те же признаки, которыми обладают другие представители социальной группы (*Но мы-то знаем, что какой-то маленький городишка очень мал [по сравнению] с нашим миром. Но... что нас окружает?*). Такие тексты, как правило, очень диалогичны, в них ярко выражена оценка, есть непосредственное обращение к читателю (*Оглянитесь... В зоне города всё кажется тусклым и серым*). На основании этого можно сделать вывод, что основная интенция авторов – репрезентативная: шестиклассники ограничиваются интенцией сообщения о фактах своей жизни. Очень редко авторы реализуют волюнтаривную интенцию (воздействия), стараясь поднимать в своих сочинениях проблемы отношения человека к природе (*Многие скажут то что мир прекрасен, в каком-то плане да, но мы его*

¹ Здесь и далее орфография и пунктуация авторские

убиваем: истребляем растения и животных; Если люди бы не вмешивались в природу так сильно, мир был бы идеален), взаимоотношения между людьми в социуме (Мой одноклассник... считает, что мир это всего лишь жестокость и кровопролитие, войны и смерти, преступления и казни! Но всё немного иначе.... Но ведь это не весь мир, мир это ещё и весёлые и радостные дни, которые могут быть и без кровопролития и жертв!; Цените друзей, и всех вас окружающих). Примечательно, что некоторые тексты демонстрируют смешение авторских интенций, из-за чего при прочтении не ясно, какова цель порождения текста. Это говорит о том, что необходимые операционально-действенные структуры наличествуют, однако авторы не обладают навыками их реализации в соответствии с конкретной речевой ситуацией, в этом состоит специфика развития речевой компетенции данной группы испытуемых.

Шестиклассники не склонны к созданию образа адресата в своих текстах. Центр высказывания составляет личность самого автора, как указывалось ранее. Однако есть и тексты, в которых автор мыслит себя частью социума (*А у нас всё такое не красочное, неинтересное и не выдуманное; Все мы разные, все мы мыслим по разному*), в некоторых случаях то включая себя в него, то исключая (*Если будет больше технологии, то и мы станем ленивыми мир превращается в зомби все люди управляемые...*), либо использует средства идентификации читателя с самим собой (т.е. автором) через обобщение (*Ты просыпаешься в испуге, но знаешь что сегодня последний день учёбы в твоей школьной жизни!*), редко шестиклассники обращаются к читателю напрямую (*Высокие водопады, могучие горы, усеянные цветами поля могут сохраниться только благодаря тебе!; Идешь ты по улице и улыбайся всем проходим, и возможно они улыбнутся во твоя).* Диалогичность редко бывает выражена имплицитно: *В выходные я отдыхаю дома или у бабушки. Но иногда я гуляю с братом его зовут Максим. Я старше Максима на 1 год. Он сейчас в 5 классе и 1 смены, ему везёт потому-что он с 1 смены!:(Но мне нравится в шесть вечера идти домой. И так я позабыла что хотела*

написать... А да: я с Максом гуляю в выходные...

Проявления прецедентности встречаются относительно редко: в одном из сочинений автор обращается к словам своего друга, указывает его имя и передает его точку зрения (*Мой одноклассник [имя и фамилия одноклассника] считает, что мир это всего лишь жестокость и кровопролитие, войны и смерти, преступления и казни! Но всё немного иначе*). Шестиклассники также называют некоторых значимых для них личностей (друзей, членов семьи, учителей). Один из учащихся 6-го класса, рассказывая о несправедливости в обществе и оспаривая точку зрения о том, что полицейские попустительски относятся к творящемуся злу, приводит в пример некоторые прецедентные феномены (фильмы и сериалы), повествующие о службе в полиции с положительной точки зрения. Таким образом, шестиклассники нешироко охватывают культурный социальный опыт для выражения собственного мнения и склонны интуитивно опираться на важные для них личности, либо же транслировать когда-то увиденное или услышанное, чтобы подкрепить свои тезисы аргументами.

Говоря о типах информации, представленных в текстах, следует учитывать результаты анализа по другим параметрам: образ автора, адресата, наличие/отсутствие интертекстуальности. Для шестиклассников характерен фокус на собственном «я», им присуща предельная концентрация на собственном социальном опыте и переживаниях. В сочинениях, в которых такая концентрация максимальна, не выражен образ адресата и говорящий (пишущий) реализует исключительно репрезентативную (сообщающую) интенцию (*Когда мы переезжали в Красноярск я не очень хотел ведь в старом городе у меня было много друзей почти весь город. Но потом он мне понравился... <...> Я думаю, что в будущем я стану дизайнером или военным; Я живу в деревне «Сухая балка». У меня там есть друзья... У меня есть сестра..., ей 6 лет. Мы летом ездим на моря*). Безусловно, во всех сочинениях представлена содержательно-фактуальная информация (СФИ), повествующая об образе жизни авторов, об их мировосприятии. Можно

говорить о том, что для данной группы испытуемых СФИ является доминирующим типом информации, реализованным в текстах. Немногие сочинения отличаются аналитическим подходом к реализации замысла, попыткой выявить причинно-следственные связи, оценить высказываемое (*К счастью, ну или к сожалению, я реалист. Я не спорю, что в людях есть и плохое и хорошее. Не просто так я начала с плохого. Люди в 21 веке показывают только плохое, я не про всех но это большинство. Сейчас для подростков такое поведение это норма. Под «такое поведение» я имею в виду много курить, пить алкоголь, материться и драться (даже ударить человека без причины) это норма. Старшее поколение и по крайней мере я это понимаю.*

<...> Но есть и хорошая сторона. Я вижу прогресс вокруг меня, новые технологии упрощающие нам жизнь...

<...> Вокруг меня много взрослых людей которые не наслаждаются жизнью смотря на них задумываешься [задумываюсь] буду ли я такой).

Для таких сочинений наравне с СФИ характерно наличие содержательно-концептуальной информации. Особенно чётко это прослеживается в текстах, в которых авторы подчёркивают двойственность мира, говорят о его «плохой» и «хорошей» стороне, о «добре» и «зле» в мире, поднимают проблемы отношения человека к природе, проблемы взаимодействия человека и социума.

Системно-приобретённые параметры текста в сочинениях учащихся средней школы

Системно-приобретённые параметры текста отражаются в его содержательном и формальном аспектах.

Согласно модели развёртывания замысла содержательность конкретизирует выбранный на первом этапе создания речевого высказывания вид информации и проявляет себя в выборе необходимой коммуникативной стратегии. Как было указано ранее, сочинения большинства учащихся

реализуют содержательно-фактуальную информацию и ограничиваются перечислением фактов, объектов, явлений и процессов реальной действительности без глубокого анализа причинно-следственных связей, без выражения оценки и эмоционального отношения к высказываемому.

Большинство текстов учащихся 6-ых классов реализуют репрезентативно-символическую стратегию, выражая факты внеязыковой действительности исключительно языковыми средствами. Школьники детально изображают модель мира, окружающего их, чётко идентифицируют все предметы и явления, описывают обстоятельства, однако не выражают своей позиции, отношения и оценки: *У меня есть велосипед он большой 21 скорость и 2 тормоза передний и задний. Мы с друзьями катаемся на велосипедах.*

Каждым летом мы ходим на дачи с друзьями.

Однажды мы с друзьями пошли на голубятню кататься на плюшках и съехали на трасу с трамплином и подлетели и улители в сугроб.

Шестиклассники в качестве основной когнитивной стратегии для описания образа мира выбирают выражение родовидовых отношений: *Мир вокруг меня – это чудесные деревья, свежая травка, вся природа.*

Мир вокруг меня – это друзья, родители и близкие, которые тебя некогда не предадут.

То есть некоторые школьники помимо простого перечисления фактов внеязыковой действительности делают попытки классифицировать всё многообразие предметов, явлений и процессов по различным параметрам (например, в предложенном отрывке наблюдается имплицитная оппозиция *мир природы – социум*). Обычно такие тексты дополнены авторской оценкой, выражают личностный смысл, наделяют описываемые явления какими-либо характеристиками (стратегия характеристики и определения): *Мир вокруг меня чудесен и полон любви, таинственных загадок и секретов. Без мира не было бы нас. Мы должны заботиться о мире, который находится вокруг нас. <...> Мир – жизнь. [Мир] дарит любовь и свет. Мир может*

превратить врагов в друзей. И мы гордимся нашим огромным и чудесным миром. Есть и попытки осмыслить концепт мир на вербальном уровне (реализация стратегии определения): Мир - что это значит? Это значит: скука, однообразие, но при том это ещё и забота о чём-нибудь, иногда и веселье, которое бывает очень редко. Это как представляю мир я, но у всех свои представления о мире. Нетрудно увидеть, что подобные тексты в содержательном плане наполнены содержательно-концептуальной информацией и реализуют объектно-аналитическую стратегию.

Стоит также отметить, что упомянутая замкнутость описания явлений внеязыковой действительности на авторском «я» отражается и в выборе коммуникативной стратегии. Хотя репрезентация фактов дополняется какой-то авторской оценкой, нельзя сказать, что автор ставит перед собой цель проанализировать выражаемые им смыслы: *Я жизнерадостный человек. Меня зовут Андрей – от греческого мужественный храбрый. Я люблю заниматься спортом. Люблю путешествовать по миру. Удивляю маму своими способностями. <...> Много друзей. Непослушен. Люблю сладкое из-за чего с детства портят[ся] зубы.*

Таким образом, доминирующий тип коммуникативной стратегии для учащихся 6-ых классов - репрезентативно-символический. Гораздо реже встречаются сочинения, реализующие нарративную стратегию. Отмечается следующая тенденция: чем больше авторы текстов сужают концептуальное содержание до описания своей личности и предметов/людей из близкого окружения, тем больше они склонны использовать репрезентативную стратегию. Однако если авторы осознанно ставят цель в ходе построения речевого произведения взглянуть на себя с точки зрения образа мира, существующего у них в сознании, то они чаще прибегают к нарративным коммуникативным стратегиям.

Учащиеся 6-ых классов в процессе порождения текстов актуализируют разнообразные когнитивные структуры, образованные на основе концептов *семья, дружба, дом, мир, город, природа.*

Структурная организация текста выражается в его членимости, в своеобразии композиции, когезии и/или автосемантичности. Большинство сочинений шестиклассников имеют похожую композицию, которая, как правило, реализует в полной мере репрезентативную коммуникативную стратегию: приветствие, представление себя, рассказ о семье, друзьях, школе, рассказ о хобби, прощание. *Привет. Я Таня, обычная девочка с обычной жизнью... <...> Мне, кстати, двенадцать, а значит хожу я в обычную школу в шестой класс...<...> Приходя домой, я вижу свою семью: маму, бабушку и дедушку. Говорю что было в школе и иду делать домашку, а после оставшееся время рисую на графическом планшете свой комикс. Я люблю это!*

Некоторые из выделенных частей композиции могут отсутствовать или меняться, что, впрочем, не влияет на концентрацию повествования на образе автора: *Я живу в городе Красноярск. Вокруг очень много многоэтажек...<...> У меня видно из окна зимой очень высокое и пышное дерево, оно очень красиво смотрится когда на нём снег лежит... Я каждое лето езжу к бабушке в «Шира». У меня там есть подруга её зовут Даша мы дружим с ней с детства.*

Авторы, обращающиеся к образу мира, свои сочинения обычно строят, исходя из оппозиции хорошие качества мира - плохие качества мира, подчёркивая тем самым двойственную природу действительности. Однако есть тексты, содержащие размышления о причинах образа «плохого» мира. Тогда авторами выдвигается тезис, который затем последовательно раскрывается с привлечением известных фактов действительности: *Мир вокруг меня скучен и однообразен<...> Трудно увидеть что-то красивое в серых домах, в облезлых гаражах за домом, где собирается всякий сброд людей жалующихся на жизнь, не сделав ничего, чтобы она стала прекрасной.*

Редко в текстах композиция всецело и ясно определяется авторской интенцией, которая при этом выражена вербально: *Я хочу сравнить мир из*

*мультфильмов и настоящий мир. В мультфильмах всё такое красочное... А у нас всё такое не красочное... Если у нас есть красота, то она всего на два, три месяца, в потом всё слякоть, грязь, темень, холод... А в мультфильмах никогда нет слякоти <...> краски у них приятные. Но если бы у нас всё было так, как в мультиках! Ставя перед собой цель сравнить, автор в речевом произведении последовательно раскрывает различные черты обоих явлений, сопоставляя их и сравнивая. С другой стороны, встречаем сочинения, в которых вербально интенция сравнения и сопоставления не выражена: *Каждый человек живёт в мире в своём, неповторимом. Он для каждого дорог. У каждого всё своё, своя фантазия. Этот мир полон яркости, ярких моментов жизни, впечатлений. У каждого человека в мире своё мнение. Ему в мире нравится всё, фактически это его духовный мир.**

Но есть ещё реальный мир. В этом мире нам может что-то не нравиться, не устраивать.

Бывают два мира: свой и реальный.

Говоря о **когезии и автосемантичности**, стоит сказать о том, что автосемантичность присуща как текстам, излагающим СФИ, так и текстам, излагающим СКИ. Не всегда авторам удаётся логично выстроить мысль и изложить её в письменной форме, не всегда удачно подбираются средства локальной и глобальной связности. Школьники в рамках одного текста «перескакивают» с одной темы и микротемы на другую, не связывая их между собой вербально, логически или по смыслу. Автосемантичность особенно заметна в текстах, авторы которых пытаются соединить рассказ о себе с размышлениями о мире. Редко можно встретить тексты, авторам которых всё же удаётся органично вписать собственный взгляд на мир, личную оценку действительности с создаваемым образом этой действительности, в результате чего преодолевается явная автосемантичность: *Мой взгляд на мир очень странный и немного хладнокровный но все же... Мир для меня это наша планета земля и всё что с ней связано. Мир это идеальный механизм и все равно люди его загубили,*

они уничтожают всё. Люди не знают что если они продолжат они загубят все что сами построили и возвели.

Если люди бы не вмешивались в природу так сильно, мир был бы идеален<...>

Каждый день я смотрю вокруг и вижу как страдают деревья, дышу не свежим воздухом и ем ужасную еду.

Хочется жить простой жизнью в лесу, есть ягоды, пить чистую воду, дышать свежим воздухом.

Мир для меня это сложный уровень, который нужно пробывать проходить разными способами.

Это 2 моих взгляда на мир.

Многие шестиклассники при построении целостного письменного речевого высказывания испытывают большие трудности с тем, как правильно завершить текст, как подвести итог своим размышлениям. Большинство сочинений не имеют логической и смысловой завершенности, что говорит о недостаточной сформированности языковой способности, а именно, некоторых навыков развёртывания речевого произведения согласно замыслу, интенции и коммуникативной стратегии.

Стилевая и жанровая принадлежность текстов сочинений определяются по нескольким критериям: интенция автора, тип излагаемой информации, коммуникативная стратегия и соответствующие данным параметрам средства вербальной реализации. Трудность в определении стилевой и жанровой принадлежности текстов состоит в том, что шестиклассники недостаточно чётко осознают свой замысел, интенцию, а также речевую ситуацию, что, в свою очередь, вызывает затруднения в отборе необходимых и уместных языковых средств. Для многих сочинений характерно смешение стилей, неразличение специфики некоторых средств, имеющих явную стилистическую окраску и неуместных в данном контексте. Стремление следовать литературной норме и показать богатство словарного запаса сочетается с использованием многочисленных языковых средств

разговорного стиля: <...> *В тихой глуши в которой нет доступа интернета и современным технологиям. Там где солнце восходит тихо и заходит также не заметно. Моя бабушка живёт в каменных джунглях. Я часто езжу к ней в гости но иногда блужду по каменным улицам в поисках хоть одного человека без наушников и телефонов. Мне нравится жизнь за городом там тихо и спокойно, но иногда мне немного не хватает искусственного интеллекта, который завладел нами. Я езжу в школу не в деревню нет, а в мегаполис там у меня друзья которые также пользуются Интернетом и телефонами, иногда я с ними разговариваю, а они тыкают на клавиши телефонов вообще меня не слушая.*

<...> *В классе у нас все хайпят. А отличников нет. Ну вот и всё.*

С другой стороны, тексты, содержащие СКИ, реализующие нарративные коммуникативные стратегии и обладающие когезией, можно отнести к жанру эссе: <...> *Черные провода натянуты ад городом как злобные электрические змеи поглощающие человечество. Дети не выходят на улицу, а взрослые после скучной работы, передвигаясь по каменной паутине, не желая выбраться. Люди замкнуты в своём мире и не оглядываются по сторонам.*

Меня всегда восхищали люди, которые видят в мире только хорошее. Они очень ценны сейчас, ведь видеть в мире только хорошее – трудно. Я бы хотела этому научиться.

Некоторые тексты, повествующие о жизни авторов и имеющие автобиографические черты, можно отнести к жанру дневниковой записи: *Я хочу взрослой жизни, но иногда просто хочется быть ребёнком. Вокруг меня много взрослых людей которые не наслаждаются жизнью и смотря на них задумываешься[юсь] буду ли я такой.*

Я всё сказала.

О принадлежности подобных сочинений к жанру дневниковой записи также может говорить и специфика образа адресата: автор будто бы ведёт диалог с самим собой, повествует о том, что было бы интересно узнать

самому, делится последними новостями: *В этом сочинение я расскажу много чего о себе. Например: о семье, куда я хожу, чем я занимаюсь. Начнём! В будни я <...> Мне очень нравится рисовать, я отлично рисую. Даже на уроке ИЗО я рисую себе и вместо подруги. Почему я рисую вместо подруги? Потому-что она не умеет рисовать как я, и поэтому она просит меня и я рисую ей <...>*

Вот летом я сломала свой ноутбук и его отнесли на починку в сентябре и его там пытались чинить там 2 месяца и он всё равно выключается.

Некоторые сочинения можно отнести к жанру письма, нетрудно заметить элементы, присущие этому жанру в текстах: *Привет. Я Таня, обычная девочка с обычной жизнью.*

Привет. Я Арсений... <...> И всё.

<...> Желаю успехов! Всем пока!

Среди сочинений шестиклассников встречаются как статические, так и динамические тексты. Статические тексты, как правило, безэмоциональны, безоценочны, бедны с точки зрения лексических и грамматических средств, а также реализуют СФИ и репрезентативную коммуникативную стратегию: *У меня есть семья. Моя сестра мама 2 котика 1 кошечка. У меня была собака. У меня есть тётя и дядя у них пять детей есть бабушка. Мою маму зовут... Одного моего друга зовут...*

Я ходил на своё день рождение в Парк Горьково. Я катался на отракционах и там был рядом магазин с лего и мне купили лего. Я очень люблю лего.

Динамические тексты демонстрируют смысловую и логическую завершённость, реализуют СКИ и нарративные коммуникативные стратегии, а также характеризуются образностью, разнообразием лексических и грамматических средств: *Каждый человек создаёт вокруг себя свой мир. То каким он будет зависит от нас самих. Будет ли он ярким и красочным или*

же тусклым и серым. Многие люди могут утверждать, что человек – это всего лишь маленькая песчинка всей планеты, абсолютно ненужная единица, от которой ничего не зависит. В мире много зла, несправедливости и лжи. Да, не отрицаю, что в мире только зло, но конечно же одному человеку никогда это не изменить. Но, можно усовершенствовать добро. Надо начинать с себя. Саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Продемонстрируем соотношение системообразующих и системно-приобретённых параметров текста в нескольких сочинениях шестиклассников:

Табл. 4. Соотношение системообразующих и системно-приобретённых параметров текста. 6 классы.

Параметр/Сочинение	Сочинение 1 (Ж)	Сочинение 2 (Ж)	Сочинение 3 (М)	Сочинение 4 (М)	Сочинение 5 (Ж)	Сочинение 6 (Ж)
Авторство	+	+	Авторское «я»	Авторское «я»	Авторское «я»	Авторское «я»
Адресатность	Диалогичность	Не выражена	Не выражена	Не выражена	Не выражена	Диалогичность
Тип информации	СКИ	СКИ	СФИ	СФИ	СФИ	СФИ
Прецедентность	-					
Коммуникативная стратегия	Объектно-аналитическая	Субъектно-аналитическая	Репрезентативно-символическая	Репрезентативно-символическая	Репрезентативно-символическая	Репрезентативно-символическая
Целостность и цельность	Когезия	Когезия	Когезия	Автосемантичность	Автосемантичность	Когезия
Жанр	Эссе	Эссе	Дневник. запись	Дневник. запись	Дневник. запись	Письмо
Статика/динамика	Динамика	Динамика	Динамика	Статика	Статика	Динамика

2.1.2. Описание сочинений учащихся старшей школы

Системообразующие параметры текста в сочинениях учащихся старшей школы

Категория авторства в сочинениях десятиклассников и одиннадцатиклассников выражается через использование местоимений 1-го лица единственного и множественного числа. Если в первом случае личность автора ярко высвечивается, подчёркивается принадлежность мысли именно данному индивиду (*Я вчера. Я даже и не знал, что мне делать, у меня были проблемы. Самая главная заключалась в том, что я не мог сдать экзамен по иностранному языку<...> А что завтра, сейчас я проживаю свою жизнь,*

как многие подростки ещё не нашедшие свой путь, бесцельно, не зная чего я от неё хочу...), то во втором автор включает себя в социум, мыслит себя в качестве одного из членов общества, приписывая себе те же признаки и характеристики, что и остальным (*Мы все в своём роде герои/ Мы все стоим за свой род/ Мы можем пожертвовать жизнью/ И не признаем господ <...> Мы все несём большую казнь/ За осквернённое собою*). Есть случаи, когда подростки, повествуя о своей жизни, причисляют себя к какой-либо малой социальной группе, особо подчёркивая этот факт оппозицией «свои» и «чужие» (*Ещё как-будто вчера я уходил из дома и постоянно пропадал со своей районной братвой, мы сидели в подъездах, отжимали деньги у лохов, били их, обзывали, такие люди обычно обходили нас стороной...*), реже - выступают в качестве субъекта деятельности (*Сейчас я, закончив музыкальную школу, освоил самостоятельно в среднем более пятнадцати музыкальных инструментов и ещё один благодаря школе, также сам научился писать свои произведения. В ближайшем будущем я планирую поступить в музыкальный колледж на отделение «теории музыки», а позже по возможности в академию или консерваторию*).

По ходу повествования наблюдается смещение фокуса с описания точки зрения автора на стремление объективно описать явления действительности и наоборот (*Разрушаются здания, сгорают планеты, гаснут звёзды, но мир остаётся нерушимым. Даже самые страшные и деструктивные действия с чьей-либо стороны – прекрасны, так как несут за собой развитие и новые потоки энергий*).

Я хотел бы привнести в окружающий мир что-то красивое, поэтому выбирая творческое направление для своей деятельности...

Старшеклассникам также присуще в рамках одного сочинения то противопоставлять себя социуму, осуждать его, то включать себя в определённую социальную группу, наделяя себя схожими качествами и характеристиками (*В 21 веке люди задумываются только о себе. Их не волнует, что происходит вокруг. Только собственный комфорт, выгода для*

себя. Народ меряется понтами, дороговизной одежды, машины. Мы вкалываем на работах, в офисах. Нас настраивают на покупку ненужных нам вещей).

Также несложно обнаружить следующую тенденцию: в сочинениях «Я вчера, сегодня, завтра» на первый план выходит личность самого автора, его переживания, опыт, впечатления (использование местоимения 1-го лица единственного числа); в сочинениях «Как прекрасен этот мир, посмотри!» разворачивается описание авторского образа окружающей действительности, которое поддерживается использованием разнообразных изъяснительных конструкций (*Я считаю... Мне кажется и др.*), в то время как сочинения «Один в поле воин» сочетают в себе использование конструкций типа *Приведу в пример, Мне бы хотелось поразмышлять* и т.д. и создание образов реально существовавших личностей (Гитлер, Наполеон).

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что основной авторской интенцией в сочинениях старшеклассников является волюнтаривная (воздействующая). Она реализуется в сочинениях, в которых глубоко анализируется внеязыковая действительность, поднимаются острые проблемы взаимодействия людей в обществе, проблемы выбора, страха будущего и др. Ей сопутствует репрезентативная интенция (интенция сообщения). Примечательно, что смешения интенций в рамках одного текста практически нет, что свидетельствует о более высоком уровне развития речевой компетенции по сравнению с шестиклассниками.

Учащиеся старшей школы так же, как и учащиеся 6-ых классов, специфически почти не выражают образ адресата. Сочинения отличаются глубокой рефлексией, стремлением к объективному описанию внеязыковой действительности, выражению собственной точки зрения, хотя иногда автор и обращается к вероятному читателю (или к самому себе – *Прекрасен ли этот мир? И что вообще значит это слово – прекрасен?*

Я понимаю. Скорее всего, я сейчас задаю глупый вопрос, и любой мне сходу ответит, что же это значит. Мне не легче от этих ответов...;

Вы спросите – почему? Я готова вам ответить;

Посмотрите на могучий и глубокий океан, звёздное ночное небо, на котором можно даже увидеть созвездия;

Очнись в этом крошечном аду... Люди, поверьте своим глазам), и привлекает фоновые знания родной культуры, предполагая, что читатель также ими обладает (К примеру, нашествие Золотой орды на Русь! Когда началось вторжение три князя собрали свои войска и собрались дать отпор орде; Также в пример можно привести Пугачёва из Российской истории, который поднял народ на бунт), либо использует средства идентификации читателя с самим собой (т.е. автором) через обобщение (Вокруг каждый день одно и то же: те же серые дома, те же унылые лица... и ты смотришь на этот мир и тебе сразу хочется его изменить в лучшую сторону). Таким образом, старшеклассники в своих текстах при стремлении описать внеязыковую действительность в основном прибегают либо к прямому обращению к читателю через вопросно-ответную форму (что также может являться приёмом логического построения высказывания), либо через привлечение фоновых знаний. Оба способа создания образа адресата также являются средствами реализации диалогичности в текстах.

Прецедентность – явление более характерное для текстов старшеклассников по сравнению с текстами шестиклассников. Примерно в 15 сочинениях из 41 так или иначе присутствуют элементы прецедентности. Как правило, это обращение в качестве аргументов к текстам русской художественной литературы в форме пересказа, краткого анализа образов персонажей: К примеру, Обломов главный герой одноименного произведения не мог не только навести порядок в его родном поместье, но и даже у себя в доме, более того он даже не хотел вставать <...>

В пример также можно привести главного героя произведения Николая Васильевича Гоголя «Шинель». В данном произведении главный герой не только не мог, а даже не хотел менять свою жизнь <...>

Я считаю, что человек способен на многое. Чтобы не делал, в какой-бы ситуации не находился, всегда способен изменить свою жизнь, главное иметь силу духа <...> (Тема «Я вчера, сегодня, завтра»)

Также примером ложности этого высказывания служит поведение главного героя сатирического произведения А.С. Грибоедова «Горе от ума» - Александра Чацкого. Этот персонаж также смог противостоять толпе, несмотря на то, что его считали сумасшедшим.

Итак, каждый уверенный в себе человек может противостоять толпе, а значит высказывание «Один в поле воин» частично принадлежит им <...> (Тема «Один в поле воин»)

В... литературе М. Лермонтов так же затрагивает эту тему. В его произведении «Герой нашего времени», Печорин, возвращаясь домой, рассуждает, глядя на полный месяц и яркие звёзды. Он говорил, что люди, глупо полагали, что ночной месяц светит только для того, чтобы освещать битвы и торжества людей. Непонимая его истинного значения (Тема «Как прекрасен этот мир, посмотри»)

Нельзя сказать так о Башмачкине – героине повести Н.В. Гоголя «Шинель», ведь его жизнь ограничивалась путём от работы до дома, и самой работой <...> Поскольку в нашем мире далеко не мало таких «Башмачкиных» вряд ли слова «И один в поле воин» подходят каждому человеку (Тема «Один в поле воин»)

Нетрудно заметить, что сочинения на тему «Один в поле воин» специфически отличаются наличием прецедентности. В частности, в них упоминаются прецедентные личности: Разве нельзя сказать так о Д.И. Менделееве, создавшему периодическую систему химических элементов или о Исааке Ньютоне, сформулировавшем закон всемирного тяготения, или о военных полководцах, повернувших ход истории? Старшеклассники вспоминают Александра Македонского, Наполеона Бонапарта, Петра I, однако весьма сомнительно в данном контексте выглядит упоминание

личности Гитлера (*Так же можно привести и Гитлера, который был окружён врагами и боролся против их всех*).

В сочинениях на тему «Один в поле воин» нередко упоминается оригинальная поговорка «Один в поле не воин», старшеклассники аргументируют своё согласие или несогласие с данным выражением. Есть и другие поговорки: *И ненапрасно говорят, что «без труда не выловишь и рыбку из пруда» - жизнь сложная тропа и над всем надо работать: В школе – над своими знаниями и отметками, на работе – на зарплату. А в общем в свободное время надо работать над собой.*

Чтобы перейти к описанию реализации категории информативности, обобщим всё вышесказанное. Для старшеклассников характерно смещение фокуса с собственного «я» на описание внеязыковой действительности, её анализ, выявление причинно-следственных связей между явлениями, событиями, процессами. Образ самого себя как бы «встраивается» в анализ окружающей действительности, рассуждение гармонично перетекает от осознания и анализа общих закономерностей внеязыковой действительности к рефлексии: *Как прекрасен этот мир. Наверное, все думали об этом, хотя так оно и есть, ведь мир и вправду прекрасен. Когда человек занимается тем, что ему по душе, хочется жить, раскрываться, путешествовать, дарит радость.*

Я как раз из таких людей. Меня всё время тянет в разные сферы. Вообще, всегда нужно пробывать что-то новое, именно так можно найти себя и дальше двигаться по выбранному пути. А выбрав то, что тебя навязали, это ужасно. Ведь у каждого человека должно быть своё мнение и свои прихоти.

Разве мир не прекрасен? Разве это не стоит того, чтобы жить, преодолевая все трудности и тяготы?

Только почувствовав вкус отчаяния, можно познав[ть] счастье, и только зная нечто дурное, можно оценить красоту (Тема «Как прекрасен этот мир, посмотри»).

Или наоборот – от внутренних переживаний, личного опыта и впечатлений к выявлению общих закономерностей: *Естественно, я перестал прогуливать школу, гулять целыми днями и ночами, я начал регулярно, как это и нужно, посещать уроки, наконец-таки взялся за учебу, думал, что меня хватит на неделю, но нет, у меня появилось чувство ответственности. А ещё я занялся спортом, что бросать я не собираюсь. Шло время <...>*

Я надеюсь, что в дальнейшем у меня получится стать профессиональным спортсменом<...> Я думаю, что даже из самого отбитого и безответственного пацана может получиться успешный человек (Тема «Я вчера, сегодня завтра»)

Даже если старшеклассники включают перечисление фактов действительности, характерное для содержательно-фактуальной информации, основным типом является содержательно-концептуальная информация: *На сегодняшний день у меня всё хорошо, учусь в десятом классе, почти никаких проблем, жизнь стала лучше, но иногда бывает и грустно, вспоминая дни этого лета, когда я был подавлен, находился в депрессии от безысходности;*

Человек меняется с каждым днём, некоторые в худшую сторону, а другие в лучшую. Сегодня тебя предадут, обманут – ты изменишься, станешь черствее завтра.

Думаю, что в свой подростковый возраст, я пережила достаточно проблем и сильно менялась. Раньше я была наивная и доверчивая <...> И сколько бы зла мне не причинили, я никогда, ни за что не поступлю так же, так как прекрасно понимаю, как это больно и тяжело.

Некоторые предпринимают попытки философски осмыслить действительность: *Наверное, из трёх времён мы ощущаем себя в настоящем лучше всего: «Вот он я, здесь и сейчас». Сколько длиться – это настоящее? Никто не может дать точный ответ. Данная секунда? Но её тоже можно поделить на прошлое, настоящее и будущее. Миллисекунда? Её тоже можно*

поделить на три времени. И так до бесконечности Тем не менее мы ощущаем себя в настоящем<...>

Тогда моё сегодня – самый маленький временной промежуток, который может существовать. Настолько, что человечеству вряд ли удастся его когда-либо вычислить. И в этом «миге» и есть вся моя жизнь со всеми красками и полнотой.

А что насчёт будущего? <...> Когда оно будет, оно уже не станет будущим. Получается, что будущего тоже нет. Завтра – некая неопределённая материя, которой даже нигде нет... Почему – оно есть. Также, в наших головах – в наших мечтах и планах. Также, как и прошлое – в воспоминаниях.

Таким образом, основным типом информации для сочинений старшеклассников можно считать СКИ.

Системно-приобретённые параметры текста в сочинениях учащихся старшей школы

Начнём с анализа содержательного аспекта текстов сочинений старшеклассников. Как было сказано ранее, он выражается в коммуникативной стратегии, которая выбирается индивидом в соответствии с доминирующим типом информации, представленным в тексте. Безусловно, большинство старшеклассников в своих текстах реализуют разные типы нарративной стратегии. С одной стороны, встречаем сочинения, в которых модель действительности не включает в себя личность самого автора, есть попытка классифицировать, определить и охарактеризовать явления внеязыковой действительности: *Человек является частью природы, точнее сказать, его главной проблемой. День за днём человек портит и уничтожает мир. Всё худшее, что есть в мире принадлежит человеку: подлость, лицемерие, злость, двуличие, но мы знаем, что и добра не существовало бы без зла (Тема «Как прекрасен этот мир, посмотри»);*

Любое большое дело складывается из действий одного человека, из его мыслей и стремлений. В основе такие люди находятся у власти, либо очень хотят получить её.

Один человек, если он на это способен, может перевернуть горы. И при этом на него сильно влияет общество, его ценности и нормы (Тема «Один в поле воин»);

В итоге мы имеем человека, личность, которая готова на всё ради победы. Личные качества такого человека не дадут ему пойти наопятную, а сила духа приносит уверенности (Тема «Один в поле воин»).

Данные примеры демонстрируют реализацию объектно-аналитический тип коммуникативной стратегии.

С другой стороны, встречаем и сочинения, в которых старшеклассники наряду с выстраиванием модели действительности на её основе актуализируют личностные смыслы: *На протяжении всей жизни человек хочет достичь свои цели, стремится к своим мечтам. Я – не исключение, неоднократно задавая себе вопрос: «Кем я был, есть и буду?» в разные моменты жизни, я отвечал на него по-разному, сейчас мой ответ наиболее содержательный.*

В прошлом меня не заботило будущее <...> Так же появился интерес к предметам, связанные с микроэлектроникой... и главное - стремление. Почему этого не произошло раньше! Я потерял время!

<...> Ещё мне необходимо развиваться как личность: перенимать опыт, читать хорошие книги и т.д. Если честно, я не окончательно определился каким будет моё будущее, но я стараюсь сделать всё возможное для того, что бы оно было как можно лучше (Тема «Я вчера, сегодня, завтра»);

Разрушаются здания, сгорают планеты, гаснут звёзды, но мир остаётся нерушимым. Даже самые страшные, деструктивные действия с чьей-либо стороны – прекрасны, так как несут за собой развитие и новые

потоки энергий. Нет достойного сравнения, что могло бы описать всю гармоничность мироздания.

Я хотел бы привнести в окружающий мир что-то красивое, поэтому выбираю творческое направление для своей деятельности. Человек созерцающий чьё-либо творение, наполненное любовью автора, растят в своём сердце такую же любовь и блаженство.

И чем лучше будет произведение, тем сильнее будет эффект.

<...> Без корысти, без расчёта, делать что-то с полной самоотдачей. Думаю, именно так рождались шедевры (Тема «Как прекрасен этот мир, посмотри»). – Реализация субъектно-аналитической нарративной коммуникативной стратегии. Основными когнитивными стратегиями становятся стратегии причины-следствия, определения и характеристики, а также оценки. Таким образом, согласно теории речевой деятельности, шестиклассники находятся на этапе формирования объектно-аналитического подтипа, в то время как среди старшеклассников кто-то уже прошёл этот этап и вступает в фазу формирования субъектно-аналитического подтипа, который предполагает усиленную актуализацию личностных смыслов на основе различных концептов.

Своеобразие **структурной организации** сочинений учащихся 10-11 классов заключается в том, что практически все испытуемые стараются включать в свои тексты следующие позиции: вступление, тезис, аргументы, выражение собственного мнения, вывод, что во многом соответствует требованиям, предъявляемым к сочинениям-рассуждениям на ЕГЭ по русскому языку. Особенно чётко данная закономерность выявляется при анализе сочинений на тему «Один в поле воин». Однако такой тип структурирования текста не универсален. *СР:*

<i>В народе есть такая пословица... Кто такой Чацкий? Чацкий – человек действия, только такой человек может стать настоящим победителем, даже если он «один в</i>	<i>Существует поговорка <...> Я думаю, что <...> Ведь если бы это было безоговорочно так, то вряд ли такие личности как Наполеон Бонапарт, Александр</i>
---	--

поле...» <...>

Подтвердим вышесказанное на примере рассказа Б. Окуджавы «Утро красит нежным светом», где центром произведения является личность героя <...>

В итоге мы имеем человека, личность, которая готова на всё ради победы <...>

Македонский, Пётр I отличались от обычных обывателей <...>

Также примером <...>

Итак, каждый уверенный в себе человек может противостоять толпе, а значит, высказывание «Один в поле воин» частично принадлежит им <...>

Похожая структура наблюдается в сочинениях «Как прекрасен этот мир, посмотри»: СР:

Как прекрасен этот мир. Наверное все думали об этом, хотя так оно и есть, ведь мир и вправду прекрасен <...>

Я как раз из таких людей <...>

А выбрав то, что тебе навязали, это ужасно <...>

Разве мир не прекрасен? <...>

Только почувствовав вкус отчаяния, можно познать счастье <...> Полюби мир таким, какой он есть <...>

Наш мир может быть не идеален, но он прекрасен даже со своими недостатками. Человек является частью <...>

Когда нам становится одиноко, плохо на душе, мы ищем своё спокойствие наедине с природой <...>

На эту тему можно привести множество примеров из жизни, из книг или даже из фильмов. Но я хочу сказать о самой главной проблеме – о человеке <...>

Просто представьте мир без войн и без конфликтов. Как же всё выглядит прекрасно.

В сочинениях «Я вчера, сегодня, завтра» логика повествования строится согласно типичному пониманию временной перспективы: от рассуждения о прошлом к анализу настоящего, от анализа настоящего к рассмотрению вероятного будущего. Стоит отметить, что и здесь такая логика сохраняется далеко не во всех сочинениях. СР:

На протяжении всей своей жизни человек хочет достичь <...>

В прошлом меня не заботило будущее <...>

В настоящее время меня уже не кидает из стороны в сторону <...>

Когда я закончу школу, мне хочется поступить в

Я вчера. Я даже и не знал <...>

На сегодняшний день у меня всё хорошо, учусь в десятом классе <...>

Завтра? А что завтра, сейчас я

У всех людей на этой планете есть настоящее, прошлое, будущее <...>

Я считаю, что самое важное из этой тройки времён – настоящее <...> Так, например, человек, захотевший стать

<...> На протяжении моей жизни ответ на вопрос «Кем я был, есть и буду?» будет изменяться, но вектор <...>	проживаю свою жизнь, как многие подростки ещё не нашедшие свой путь <...>	актёром <...> Подводя итоги, хочу сказать, что, не стал заикливаться на одном времени. <...>
---	---	---

В целом, для текстов, написанных учащимися 10-11 классов, характерна **когезия**. Редко когда высказывания **автосемантически** и оказываются незавершёнными в смысловом или логическом плане, как это наблюдалось при анализе сочинений учащихся 6 классов. Автосемантических текстов всего два, они написаны на тему «Я вчера, сегодня, завтра». Одно из сочинений структурно, логически и по смыслу не является завершённым, так как обрывается в середине предложения:

Ещё в школе человека ставят перед выбором профессии. От его выбора будет зависеть его дальнейшее будущее: карьера, здоровье, материальное обеспеченность.

Лично я уже принял это судьбоносное решение, я стану врачом. Вообще профессия медика – это

Хотя микротемы соотносятся между собой в смысловом и вербальном планах, высказывание нельзя назвать завершённым и цельным. Автор другого сочинения делает попытку выстроить целостный текст, однако вербальная реализация не соответствует первоначальному замыслу, нарушается связь между микротемами, текст также обрывается на незавершённом предложении: *Каждый человек задумывается о своём будущем. У разных людей – разные цели. Для каждого человека важен свой собственный комфорт*

В 21 веке люди задумываются только о себе. Их не волнует <...> Мы вкалываем на работах, в офисах<...> Жить в съемной квартире<...>

Как сказал один великий человек: «Мы пасынки истории, ребята

С точки зрения *жанровой принадлежности* тексты старшеклассников более однородны и представляют собой, скорее, эссе. С другой стороны, некоторые сочинения на тему «Я вчера, сегодня, завтра», содержащие автобиографическую информацию и рассуждения об актуальных настоящих событиях, а также обращённые к личности автора, можно также отнести к жанру дневниковой записи.

Сочинения учащихся 10-11 классов по большей части представляют собой динамические тексты, насыщенные фактуальной информацией в сочетании с актуализацией личностных смыслов на основе определённых концептуальных систем. Несмотря на то, что все тексты – это сочинения-рассуждения, им присуща своеобразная динамическая логика развёртывания замысла.

Продемонстрируем соотношение системообразующих и системно-приобретённых параметров текста в нескольких сочинениях старшеклассников:

Табл. 5. Соотношение системообразующих и системно-приобретённых параметров текста. 10-11 классы.

Параметр	Сочинение 1 (М)	Сочинение 2 (Ж)	Сочинение 3 (Ж)	Сочинение 4 (М)	Сочинение 5 (М)	Сочинение 6 (М)	Сочинение 7 (М)
Тема	Один в поле воин	Как прекрасен этот мир	Как прекрасен этот мир	Я вчера, сегодня, завтра	Я вчера, сегодня, завтра	Как прекрасен этот мир	Я вчера, сегодня, завтра
Авторство	+	+	+	+	Авторское «я»	Авторское «я»	+
Адресатность	+	Диалогичность	Диалогичность	+	Не выражена	Не выражена	Не выражена
Тип информации	СКИ	СКИ	СКИ	СКИ	СФИ	СКИ	СКИ
Прецедентность	+	-	-	+	-	-	-
Коммуникативная стратегия	Объектно-аналитическая	Объектно-аналитическая	Объектно-аналитическая	Объектно-аналитическая	Репрезентативно-символическая	Субъектно-аналитическая	Объектно-аналитическая
Целостность и цельность	Когезия	Когезия	Когезия	Когезия	Когезия	Когезия	Автосемантичность
Жанр	Эссе	Эссе	Эссе	Эссе	Дневник. запись	Эссе	Эссе
Статика/динамика	Динамика	Динамика	Динамика	Динамика	Динамика	Динамика	Статика

2.2. Предметная составляющая текстов сочинений учащихся

Обратимся к анализу сочинений шестиклассников. Школьники часто используют конкретные имена существительные бытового характера (*дача, телефон, двор, велосипед, школа, мама, папа, сестра*), лексику, описывающую окружающий мир и природу (*горы, леса, море*). Абстрактные имена существительные встречаются очень редко (*милосердие, добро, жестокость, зло*) и в основном используются для описания явлений духовно-нравственной сферы жизни человека. С точки зрения стилистической принадлежности, лексика в основном нейтрального и разговорного стиля (*велик, комп*), часто в рамках одного текста присутствует лексика различной стилевой окраски. Оценочность выражена просторечными словами и сочетаниями с оттенком неодобрительности (*по-свински, тыкать в телефон, забивать, хоть вешайся*), встречается молодёжный сленг (*хайпить*), штампы (*каменные джунгли*) и их авторские модификации (*электрические джунгли*). Семантика глагольных лексем весьма неоднородна. Встречаются глаголы движения (*гулять, приехать, улететь, ходить*), бытия (*жить, умереть*), восприятия (*восхищаться, любоваться, увидеть, замечать*), речемыслительной деятельности (*думать, казаться, научиться, знать*), созидания/разрушения (*портить, творить, чинить, ломать*), глаголы отвлечённого действия в сочетании с именами существительными (*достигать цели, добиться результатов*). Помимо использования имён существительных с различными оттенками смысла, оценка выражается с помощью имён прилагательных, наречий и словосочетаний (*хуже, лучше, плохое, больно видеть*). Актуализируются личностные смыслы на основе концептов *жизнь, добро, зло, город, природа, семья, дружба*.

Для синтаксирования и грамматической организации шестиклассники активно используют предложения следующих типов: простые, осложнённые однородными членами; есть попытки использовать деепричастные обороты, попытки построить сложноподчинённые предложения различных видов

(изъяснительные, сравнительные, времени, адъективные, условия, уступки); частотны бессоюзные предложения и сложносочинённые с соединительными, противительными, разделительными союзами. Редко в качестве средства выразительности можно встретить сравнительные обороты (*Огни горят ночью, как пламя в глазах людей*).

Говоря о тема-рематической организации и о локальной связности высказывания, стоит отметить то, что некоторые активно используют такой приём, как параллелизм (*Кто-то покоряет мир, путешествуя на машине <...>. Кто-то летает на самолётах <...>. Кто-то, вовсе выйдя в просторы Интернета<...>*) и именная темы (*Мир. Огромный бескрайний мир окружает нас...*). Несмотря на это, во многих сочинениях нарушено членение текста на предложения и абзацы, отсутствует локальная связность, что приводит к отрывочности, нелогичности высказывания, перечислению несвязанных фактов, а также является показателем небольшого словарного запаса, простоты и бедности грамматической структуры (*На мой день рождение мы поедим в космос. Я люблю урок музыки и урок изо. Я люблю слушать музыку. Я ездила во Владивосток. Я люблю животных*).

Рассмотрим тексты сочинений старшеклассников. Имена существительные конкретной семантики встречаются гораздо реже (окно, зеркало), однако частотна абстрактная лексика и отвлечённые названия действия (*счастье, ущерб, настроение, гармоничность, спокойствие, прошлое, будущее, время, добро, зло*). Это может объясняться заданными темами сочинений, которые требуют актуализации слов определённых лексико-семантических групп. Среди глагольных лексем в основном глаголы восприятия и чувствования (*замечать, слышать, волновать, слышать*), глаголы речемыслительной деятельности выступают в качестве компонентов составных глагольных сказуемых и в сложноподчинённых предложениях изъяснительного типа для выражения собственного отношения к высказываемому (*полагать, говорить, описать, думать*). Также употребляются глаголы созидания/разрушения (*творить, создавать,*

топтать, развивать). С точки зрения стилевой принадлежности, в сочинениях старшеклассников также наблюдается смешение в одном тексте лексем различных стилистических пластов. Однако распространено использование книжных слов (*мироздание, нерушимый, деструктивный, объективный, творческий процесс, единство, стратегия, мировоззрение, приоритеты, судьбоносный*). Некоторые сочинения содержат элементы образности (*ладони земли*). Относительно редко встречаются штампы (*материальная обеспеченность*). Разговорные и грубо-просторечные языковые единицы и сочетания единиц чаще имеют оттенок неодобрения или презрения (*вкалывать, отбитый пацан, отмороженный дурак, шариться ночами*), есть также элементы сленга (*отжимать деньги, понты*). В целом, просторечная и разговорная лексика отличается большим разнообразием и экспрессией. Оценочность выражается как через использование лексического богатства языка (*лицемерие, подлость, ужасные условия*), так и через использование разнообразных грамматических структур. Актуализируются личностные смыслы на основе концептов *время, изменение, пространство, творчество, человек, красота*.

Для учащихся 10-11 классов в сочинениях характерна более сложная синтаксическая организация высказывания. Они часто используют вводные конструкции для выражения оценки и отношения к предмету речи (*к сожалению, к счастью*). Частотны сравнительные конструкции в качестве элемента образности и выразительности (*Синее небо отразится в глазах, как воздушный океан с белыми облаками*). С точки зрения структурной организации, предложения в основном сложноподчинённые с придаточными различных типов (*изъяснительные, сравнительно-сопоставительные, времени, местоимённо-соотносительные, условия, причины*), активно используются предложения с разными видами связи (БП и ССП в сочетании с СПП): *О своём будущем молодые люди начинают задумываться в возрасте 15-17 лет, когда перед ними стоит выбор: уйти в техникум, либо остаться до 11 класса и поступить в университет*. Сложносочинённые предложения

чаще содержат отношения разделительные (*или, либо*), пояснительные (*а именно, то есть*) и противительные (*а, но*). Даже если в текстах встречаются простые предложения, они осложнены деепричастными (реже – причастными) оборотами, однородными членами, вводными конструкциями. Широко используются вопросительные предложения в качестве средства выразительности и связи между высказываниями.

Для организации высказывания в целом старшеклассники прибегают к операциям анализа и синтеза, выдвижение тезисов сопровождается аргументацией, выявлением причинно-следственных связей между явлениями и событиями. Некоторые тексты характеризуются глубокой рефлексией и актуализацией личностных смыслов. Локальная связность поддерживается с помощью производных предлогов (*в результате*), вводных слов и сочетаний (*во-первых, во-вторых*). Большинство учащихся 10-11 классов чётко понимают границы предложений, соблюдают абзацное членение и строят высказывание согласно микротемам.

2.3. Количественный анализ состава текстов сочинений учащихся

Количественный состав высказываний в тексте и сложность их соотнесения друг с другом – это показатель объёма оперативной памяти пишущего, сформированности операций синтаксирования и структурирования в рамках механизма языковой способности [Бутакова, 2010]. В данном исследовании подсчёт производился следующим образом: подсчитывалось общее количество слов в тексте, общее количество предложений в тексте, затем выводились усреднённые показатели, выделялись максимальные и минимальные значения.

В таблице представлены результаты подсчёта.

Табл. 6. Количественный состав высказываний в сочинениях 6 и 10-11 классов.

Параметр	6 классы	10-11 классы
Среднее количество слов	108,7	164,6

Среднее количество предложений	9,4	12,4
Среднее количество слов в предложении	11,5	13,2

В результате анализа полученных данных было выявлено, что среднее количество слов в сочинениях старшеклассников намного превосходит тот же показатель в сочинениях шестиклассников (на 55,9). Однако расхождение между средним количеством предложений и слов в предложении не настолько велико и равняется соответственно 3 и 1,7. Следовательно, при общем увеличении среднего количества слов в тексте, количество предложений и слов в предложении увеличивается минимально, хотя, как показывает анализ предметных компонентов текста, структура высказывания усложняется. Это можно объяснить тем, что по мере развития языковой способности подростки более осознанно и рационально совершают операции структурирования и синтаксирования и при этом увеличивают объём высказывания за счёт включения процессов абстрактного, логического и образного мышления, использования средств расширенного словарного запаса, увеличения объёма оперативной и долговременной памяти. Не менее интересная закономерность выявляется при анализе минимальных и максимальных значений для данных параметров.

Табл. 7. Минимальное и максимальное количество слов, предложений и слов в предложении.

Параметр	6 классы	10-11 классы
Максимальное/Минимальное количество слов	286/25	443/34
Максимальное/Минимальное количество предложений	21/3	46/4
Максимальное/Минимальное количество слов в предложении	26/6	26/7

Максимальное количество слов отличается на 157, максимальное количество предложений – на 25 единиц. Максимальное количество слов в предложении не отличается. При этом наименьшие различия были выявлены среди минимальных показателей: минимальное количество слов отличается

на 9 единиц, минимальное количество предложений на 1, минимальное количество слов в предложении также на 1.

Наибольшее число слов и предложений было написано учащимся 10 класса (443/46). В этой же группе испытуемых минимальное количество слов и предложений было написано учащимся 11 класса (34/4). Среди шестиклассников самое длинное сочинение составило 286 слов (19 предложений), в то же время ученица 6 класса, использовавшая больше всего предложений (21) в сочинении, написала текст на 270 слов (2 результат для группы испытуемых). Один из шестиклассников не смог создать речевое высказывание, соответствующее понятию «текст» (6 слов, одно предложение), в связи с этим данное сочинение не рассматривалось при анализе и минимальные показатели составили 25 слов и 3 предложения.

Табл.8. Соотношение минимальных/максимальных значений внутри и между группами испытуемых.

Параметр	6 классы	10-11 классы
Максимальное число слов	286 (Кондратенко - М)	443 (Ирков - М)
Минимальное число слов	25 (Астапенко - М)	34 (Басалаев – М)
Максимальное количество предложений	21 (Кожевникова – Ж)	46 (Ирков – М)
Минимальное количество предложений	3 (Астапенко - М)	4 (Басалаев – М)

Рассмотрим полученные данные в гендерном аспекте.

Табл. 9. Соотношение средних показателей внутри и между группами испытуемых (гендерный аспект)

Параметр	6 классы		10-11 классы	
	М	Ж	М	Ж
Среднее количество слов	99	116	181	147
Среднее количество предложений	8	10	14	12
Среднее количество слов в предложении	12	11,6	13	12,3

Согласно полученным данным, для учащихся 6-го класса женского пола справедливым будет говорить о более высоком уровне развития языковой способности (в среднем более длинные высказывания), в то время как среди старшеклассников более высокий уровень наблюдается у учащихся мужского пола, хотя вернее будет говорить о том, что языковая способность мальчиков развивается «скачкообразно» с расширением

высказывания на большее количество единиц за более короткий срок, в то время как для девочек характерно более спокойное развитие. Если сопоставить эти данные с максимальными и минимальными показателями в аспекте гендера, то в целом максимальные и минимальные параметры высказывания обнаруживаются в текстах, написанных мальчиками и парнями, в то время как в текстах, написанных девочками и девушками, обнаруживаются усреднённые показатели (не слишком короткие и не слишком длинные высказывания).

Согласно Г. Крайг и Д. Бокуму, развитие абстрактного мышления, являющегося основным психическим новообразованием в подростковом возрасте и отвечающего, в частности, за операции структурирования, планирования, формулирования, объединения/разъединения параметров, а также за подключение различных стратегий обработки информации, описывается разными учёными по-разному. Одни говорят о том, что абстрактное мышление развивается скачкообразно, другие же считают, что переход к абстрактному мышлению осуществляется постепенно, на протяжении всего времени от детского до старшего школьного возраста (некоторые маленькие дети также обладают способностью к абстракции) и основывается на преобразовании механизмов формального операционального мышления [Крайг, Бокум, 2010].

Вероятно, что именно для мальчиков характерно скачкообразное развитие когнитивных механизмов речевой способности, в то время как для девочек - более плавное. Для выяснения более глубоких причин такого различия следует обратиться к дальнейшим исследованиям в области нейропсихологии, нейропсихолингвистики, а также психологии развития.

Рассмотрим некоторые сочинения шестиклассников и старшекласников в сопоставлении предметных компонентов и количественного состава высказывания (см. Приложение Б, с. 111).

Таким образом, количество слов и предложений в тексте увеличивается, появляется тенденция к более сложному синтаксированию,

анализу, синтезу и выражению оценки, использованию лексики различных пластов, включая книжные слова, а также к более логичному выражению замысла языковыми средствами. Однако при общем увеличении количества слов в тексте количество предложений и слов в предложении возрастает незначительно. Это говорит о том, что даже при использовании более сложных средств грамматического структурирования, среднее количество слов в предложении остаётся практически на том же уровне. Специфика развития феноменов языковой способности и речевой компетенции школьников заключается в том, что при общем усложнении грамматических структур и увеличении объёма высказывания в целом частные параметры (количество слов в предложении и предложений) в их минимальном и максимальном выражении отличаются незначительно. Для учащихся средней школы сохраняется тенденция к смешению элементов устной и письменной речи в рамках одного текста, а для старшеклассников – к литературной направленности высказывания. Для старшеклассников также характерна рефлексия, эмотивность, оценочность и философское осмысление предложенных тем.

2.4. Анализ текстов сочинений учащихся с точки зрения использования образных средств, наличия оценки и эмоционально-смысловой доминанты

Как указывает Л.О. Бутакова, основным критерием при распределении всех текстов на «пустые» (по В.П. Белянину) и имеющие эмоционально-смысловую доминанту (т.н. «интересные») является наличие или отсутствие образных средств и оценки, что также выражается в таких системно-приобретённых признаках текста, как статика или динамика. Уже в зависимости от характера образных средств, оценки, смыслов и концептов,

реализованных в тексте, и определяется эмоционально-смысловая доминанта.

Стоит также отметить, что смыслы, оценочность, эмоциональность и использование определённых концептов могут смешиваться в рамках одного речевого произведения, то есть высказывание не обязательно содержит только концепты и смыслы, присущие определённому типу текста. В этом смысле вообще все тексты стоит признать «сложными» (по В.П. Белянину, это тексты, содержащие в себе несколько доминант), однако в данном исследовании мы говорим о «доминанте», то есть опираемся на наиболее яркие средства, выражающие определённый тип текста.

Трудно не согласиться с тем, что использование образных средств в речи, выражение оценки и эмоциональности в тексте – это показатель относительно высокого уровня развития речевой компетенции. Для школьников это способ выразить себя, свои мысли и переживания по поводу происходящего вокруг, в то время как исследователь, анализируя характер образных средств, может сделать выводы о широте словарного запаса, о точности понимания значения языковых единиц, о развитости «языкового чутья», а также о характере происходящих психических процессов и особенностях развития психических функций (к примеру, работа образного и абстрактного мышления, оперативной и долговременной памяти).

Выбор той или иной эмоционально-смысловой доминанты также помогает понять, какие концепты особенно актуальны на сегодняшний день для учащихся данного возраста в связи с заданной темой. Опираясь на вербальные средства выражения эмоционально-смысловой доминанты, мы также можем восстановить личностные смыслы на основе концептов, выбранных испытуемыми, и частично воссоздать образ мира, отражённый в сознании подростков, их ценности, потребности и желания.

Перейдём к сравнительно-сопоставительному анализу эмоционально-смысловых доминант, реализованных в текстах учащихся 6 и 10-11 классов.

Как уже указывалось ранее, сочинения шестиклассников нередко представляют собой статичные тексты. Статика выражается прежде всего в однотипных, однообразных и бедных грамматических структурах, многочисленных неуместных повторах, что также отражает бедность словарного запаса. Отсутствует и оценка, и, следовательно, эмотивность, а основным типом информации становится содержательно-фактуальная. Такие речевые произведения, по классификации В.П. Белянина, следует отнести к текстам «пустым»:

Я нахожусь в городе Красноярск. Вокруг меня находится многоэтажные дома садики, школы. С моего окна видно школа 144, магазин ГСК. Сзади дома находится садик. Возле дома у нас стоянка, парикмахерская. У меня есть лучшая подруга Оля...

Приведённый фрагмент сочинения также иллюстрирует типичные для «пустого» текста характеристики: отсутствие оценки, образности, эмотивности и логики развёртывания замысла, отрывочность повествования.

К «пустым» текстам также можно отнести сочинения, в которых обнаруживается автосемантичность, явная незавершённость. В некоторых сочинениях даже отсутствует пунктуационный знак, сигнализирующий о границе предложения, нарушено членение текста:

Я живу в небольшой деревне «Сухая балка». У меня есть старший брат ему 17 лет, я часто играю в компьютер меня всё устраивает в моей жизни. У меня много друзей. Мы часто гуляем. Катаемся на горке

Авторы таких сочинений неглубоко анализируют окружающую их действительность, в их текстах окружающий мир предстаёт однообразным, скучным, рутинным.

Неверно было бы говорить о том, что сочинения шестиклассников представляют собой исключительно «пустые» тексты. Образные средства, эмотивность и оценка присущи прежде всего сочинениям, реализующим СКИ и нарративные коммуникативные стратегии:

Представляете мир это все! Некоторые люди пьют, курят, одним словом убивают себя. Мне очень больно идти по улице и видеть как люди курят. Я хочу выйти на улицу и чтоб все улыбались и никто не грустил. Если приглядеться к миру то он покажет свою красоту...<...> Даже самый плохой день можно прогнать улыбкой! Любите себя, маму, папу. Цените друзей, и всех окружающих.

Чаще всего как средство выразительности используются ряды однородных членов и риторические вопросы. Редко можно встретить сравнительные обороты, метафоры:

<...> Но есть и другая сторона ночное небо, звёзды в облаках. <...> Мы в джунглях электрических живём, но ночью огни горят как пламя в глазах людей;

Черные провода натянуты над городом как злобные электрические змеи поглощающие человечество.

Как можно видеть из данных отрывков, средства выразительности чаще всего используются для создания образа города или другого фрагмента действительности.

Среди сочинений учащихся 6 классов чаще всего встречаются тексты «светлые» с актуализацией таких концептов, как *мир, жизнь, красота, общество, город, природа*. Тексты, реализующие СКИ, которая раскрывает проблемы влияния человека на природу, можно отнести к текстам «активным», в них выражается идея борьбы со сложившейся ситуацией, проблемой. В таких высказываниях актуализируются концепты *изменение, разрушение, хороший, плохой*.

Сочинения старшеклассников разнообразнее как по актуализированным концептам, так и по эмоционально-смысловым доминантам.

В сочинениях «Как прекрасен этот мир, посмотри!» нередко в качестве средства выразительности используются ряды однородных членов, иногда

встречаются метафоры (*ладони земли*), эпитеты: <...> *Людьми которые так думают, кажется, что весь мир такой же серый и бледный* <...>

К примеру природные красоты. Поле усеянное цветами разных видов, форм и окрасов или леса пропитанные запахом хвои и древесины, величественно смотрящие на тебя сверху, закрывая солнце.

Люди тоже всегда стремились сделать что-то красивое. Начиная от украшения комнаты до скульптур, картин, музыки, литературы.

Есть и такой приём, как антитеза: *Только почувствовав вкус отчаяния, можно познав счастье, и только зная нечто дурное, можно оценить красоту.*

Наряду с антитезой нередко используются и риторические вопросы: *Конечно же, есть и плохие, и жестокие [люди], и именно человек разрушает этот мир. Но как же быть добру без зла?*

В целом, авторы сочинений на тему «Как прекрасен этот мир, посмотри» используют три основные стратегии развёртывания замысла: одни доказывают правильность заглавного утверждения; другие обращают внимание на многогранность мира и стараются донести мысль, что и отрицательные и положительные явления в мире сосуществуют гармонично; третьи, напротив, пытаются доказать ложность заглавного утверждения:

Этот мир прекрасен, но не для всех. Вы спросите, почему? Я готова вам ответить. Я многое видела в этом мире и многое меня пугает! Сейчас 21 век, многие дети сейчас плачут, что им купили не тот айфон <...> Если честно, то и сейчас в нашем веке есть дети, которым не нужны гаджеты, модные вещи или крутые игрушки, они хотят чтобы однажды им сказали, одевайся, за тобой пришли родители. Как вы думаете прекрасен этот мир для них? Я думаю нет!

Такие сочинения можно разделить на несколько типов: тексты «светлые» с актуализацией концептов *мир, природа, любовь, красота, гармония, счастье*; тексты «активные», в которых, как и в сочинениях учащихся 6 класса, возникают идеи борьбы с возникающими проблемами,

актуализирующие концепты *разрушение, изменение, человек, добро, зло*; тексты «печальные», содержащие рассуждения о несправедливости мира, отражающие разочарование авторов в мире, в людях и содержащие концепты *зло, боль, смерть, грусть*.

Сочинения на тему «Один в поле воин», как указывалось ранее, характеризуются прецедентностью и схожи как по структуре, так и по содержанию. Такие сочинения, как правило, не отличаются широким использованием образных средств, однако в них присутствуют рассуждения о призвании, цели, долге, поднимаются проблемы взаимодействия человека и социума. Такие тексты можно отнести к «активным», в них актуализируются концепты *человек, общество, изменение, борьба*:

<...> Эта поговорка не относится к ним [Наполеон, Александр Македонский] и, следовательно, они отличаются от обычных обывателей, потому что эти люди нашли в себе смелость противостоять толпе.

Перейдём к анализу сочинений на тему «Я вчера, сегодня, завтра». Практически все сочинения содержат антитезу прошлое – настоящее – будущее: *Вёл образ жизни отмороженного дурака я довольно долгое время, меня ничего не волновало, и я даже не думал что-то менять. Но как-то раз я задумался<...>. Я начал меняться<...>. Сегодня я примерный сын и ученик. Я надеюсь, что в дальнейшем у меня получится стать профессиональным спортсменом<...>. Некоторые учащиеся также активно используют ряды однородных членов, чтобы сделать высказывание более выразительным, эмоциональным: *У меня есть одно правило – «никогда не заикливаться на прошлом» и идти только вперёд без капли сомнения, без страха будущего;**

Ещё вчера я уходил из дома и целыми днями постоянно пропадал со своей районной братвой, мы сидели в подъездах, отжимали деньги...

Большинство текстов на данную тему можно отнести к «активным» и к «светлым». В них поднимаются важные проблемы, связанные с самоопределением, саморазвитием, со страхом будущего, преодолением

препятствий. Актуализируются концепты *человек, время, изменение, развитие*.

Таким образом, для сочинений шестиклассников характерен ограниченный набор образных средств и эмоционально-смысловых доминант, в то время как старшеклассники используют выразительные средства и выбирают эмоционально смысловую доминанту в соответствии с заданной темой и замыслом высказывания.

2.5. Речевые ошибки в текстах сочинений учащихся

Когнитивная и психолингвистическая классификация речевых ошибок опирается не только на их лингвистический характер, как это принято в традиционной классификации, но и на причины, которые зачастую лежат в сфере когнитивных процессов.

Анализ часто встречающихся ошибок даёт представление о специфике работы операционально-действенных механизмов, отвечающих за формирование и репрезентацию языковой способности и речевой компетенции.

Анализ речевых ошибок школьников с точки зрения психолингвистики и когнитивной лингвистики также ценен для совершенствования методики преподавания русского языка, так как он помогает выявить наиболее очевидные недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся и сфокусироваться на работе с причиной ошибки, а не только на коррекции её лингвистического воплощения.

2.5.1. Речевые ошибки в текстах сочинений шестиклассников

Начнём с анализа ошибок, связанных с *неудачным выбором и воспроизведением означаемого* (выбором языкового значения). В этой группе ошибок часто встречается *искажение состава означаемого*, вызванное неверным и неточным представлением о звуковом и морфемном составе языковой единицы:

Иногда блужу (следует блуждаю) по каменным улицам в поисках хоть одного человека без наушников и телефона;

Я жизнерадостная добрая я хитрая жизнелюбимая (следует жизнелюбивая) ленивая красивая я хочу стать врачом;

<...> саморазвиваться (ошибка, вызванная **порождением несуществующего** означающего, лучше – развиваться) и самоусовершенствоваться (следует самосовершенствоваться).

Такие ошибки свидетельствуют о слабой речевой компетенции субъекта речи.

Ещё один тип ошибок, который также очень часто встречается в данной группе, - это **неудачный выбор варианта означающего**. Они также свидетельствуют о слабой речевой компетенции: школьники из возможных вариантов, существующих в языковой системе, выбирают тот, который неуместен с точки зрения семантики или стилистики:

Немного в диковинку (лучше – необычно) то, что я хожу в музыкальную школу;

Я нахожусь (лучше – живу) в городе Красноярск;

<...> но люди ведут себя по свински и мусорят делают заводы (лучше – строят заводы) <...> Если бы мы не делали пакости (лучше - не вредили), то мир...;

Я и мир не разлей вода (лучше Я являюсь частью этого мира) – мир может помирить врагов в друзей (лучше превратить врагов в друзей).

И наконец, ошибки, связанные с **приписыванием существующему означающему чужого значения**. Они возникают в том случае, когда автор не может подобрать нужную модель из существующих в системе и вынужден использовать хорошо ему знакомую, однако при этом оказывается, что языковое средство расходится по смыслу с осмысливаемым фрагментом действительности. Это приводит либо к смешению паронимов, либо к использованию слова без учёта его семантики и сочетаемости и нарушает точность речи:

Вокруг меня очень много домов, машин, магазинов, разных развлекающих (следует развлекательных) центров;

Я думаю, чтобы жизнь была уравновешенной (лучше – чтобы жить в гармонии, следует соблюдать...) во всём должен быть режим и порядок действий;

Только в России мало таких замечательных мест, от которых завораживает дух (захватывает).

Следующая группа ошибок связана со структурированием и синтакисированием уже отобранных компонентов смысла. В сочинениях шестиклассников встречаются ошибки как количественной, так и качественной организации смысловой структуры.

Начнём с ***неудачной количественной организации высказывания. Недостаточное количественное структурирование*** информации чаще выражается в ***отказе от номинации***, когда объект осмыслен пишущим, но на этапе языкового воплощения не получает языковой номинации. Автор осмыслил фрагмент действительности и, вероятно, выразил его имплицитно, однако не посчитал нужным найти для него языковое средство. Это может говорить о том, что пишущий либо пренебрегает интересами собеседника, либо имеет о них ложное представление:

Мой режим на каждый день: встать, мыться, поесть, в школу, уроки, дз, спать.

Также автор может заготовить место для смысла в тексте, но не упомянуть его. В таком случае мы имеем дело с ***пропуском языковой единицы***, эта ошибка связана с отставанием по времени процесса осмысления, подбора необходимого средства и его формальной реализации:

*Я мечтаю когда вырасту [очевидно, имеется в виду *стать*] дизайнером и ювелиром.*

Избыточное количественное структурирование текста выражается, например, в ***избыточном именовании***:

Меня окружает много многоэтажек (признаковая тавтология);

А тем летом, тем прошлым летом я тоже была в деревне (дублирование имени смыслового элемента помогает удержать смысл в оперативной памяти);

Люди не знают что если они продолжают они забудут всё что сами построили и возвели (дублирование имени смыслового элемента).

Неудачная качественная организация смысловой структуры включает, во-первых, **неудачное распределение логических ролей**:

Дети не выходят на улицу, а взрослые после скучной работы, передвигаясь по каменной паутине, не желая выбраться (отсутствует второй предикат, т.к. он заменён на деепричастие => мена «подчинение – равноправие»);

Домой уйду поздно уже темно (логически требуется подчинить вторую часть предложения первой с помощью конкретизатора - <...> *когда уже темно* => мена «подчинение – равноправие»).

Также такие ошибки могут быть выражаться в **неточном выделении элемента** при нарушении тема-рематической организации высказывания. Предложение становится сложным для восприятия:

Я немного иногда могу быть застенчивой (лучше - *Иногда я могу быть немного застенчивой*).

Пишущий совершает ошибки качественной организации и при **установлении связи** между выбранными компонентами смысла. Чаще всего в сочинениях шестиклассников встречается **обрыв связи**, когда компоненты высказывания формально ничем не связываются, хотя семантически подходят друг к другу. Несогласование может отражать как результаты этапа осмысления, так и возникнуть в результате забывания основной мысли или смены интенции:

Каждый человек живёт в своем мире;

С моего окна видно школа 144, магазин ГСК...;

Но мы-то знаем, что какой-то маленький городишка очень мал [по сравнению] с нашим миром.

Ещё один тип ошибок данной группы выражается в **недостаточной определённости границ связи**, когда субъект речи двусмысленно связывает компоненты так, что то, что было задумано автором и должно было быть интерпретировано адресатом, не воспринимается с первого раза. Это приводит к нарушению точности и ясности речи:

На самом деле у меня тоже есть телефон и интернет в нём, но я не зависаю в нём, когда разговариваю с кем-то (в телефоне или в Интернете?).

Ошибки третьей группы появляются на этапе, когда пишущий после создания структуры и вычленения и объединения объектов внутри неё должен определить **тип логических отношений** между группами данных объектов. Это нередко приводит к неудачам. Например, школьники используют **отношения «существовать» вместо «характеризоваться»**:

Вокруг меня очень много домов, людей, машин, а также много магазинов, в которых есть игрушки (лучше – магазинов игрушек);

Я каждый день хожу в свою любимую школу, у неё 3 этажа (лучше убрать добавочный компонент и на его основе построить отдельное предложение, характеризующее школу как объект – <...> свою любимую школу. Наша школа трёхэтажная, на первом этаже есть спортзал...)

Или **отношения «характеризоваться» вместо «существовать»**:

У каждого свой характер: у кого-то добрый, у кого-то строгий, или же сумасшедший (очевидно, добрым или строгим может быть человек, но не его характер => У каждого человека свой характер: есть люди добрые, строгие, или же сумасшедшие).

В текстах, созданных шестиклассниками, также нередки случаи, когда одно предложение содержит сразу несколько типов ошибок:

Живя на окраине города (обрыв связи - нет связи с предикатом), где виднеется равнина масштабов размеров (неудачный выбор означаемого, лучше – широкая равнина, бескрайняя равнина), это тоже вполне удивительно (избыточное именование, ненужный смысл-конкретизатор,

возможная причина – стремление «красиво» выразиться, заполнить «пустоту» в структуре);

Мой режим на каждый день (мена «главное – зависимое», признаковая тавтология, лучше – *Режим моего дня*): *встать, умыться, поест, в школу, уроки, дз, (отказ от номинации, смысл не конкретизирован) спать.*

Я вижу прогресс вокруг меня (отношения «существовать» вместо «характеризоваться», лучше – *Я вижу, как меняется мир вокруг*), *новые технологии упрощающую* (обрыв связи) *нам жизнь.*

Я в 4 классе ходили (обрыв связи) *на пикник с классом* (неточное выделение элемента, нарушение тема-рематической организации, лучше – *Мы ходили на пикник, когда учились в 4 классе*).

Таким образом, большинство ошибок, которые допускают в своих сочинениях шестиклассники, связаны частично с невысоким уровнем речевой компетенции, частично – с особенностями работы психических функций, в частности, оперативной памяти и логического мышления. В процессе анализа нами было замечено, что большинство ошибок совершались в тех предложениях, где субъект речи пытался «украсить» высказывание деепричастными и причастными оборотами. Малая часть школьников использует данную конструкцию без ошибок, это говорит о том, что, скорее всего, для восприятия теоретической информации и выработки необходимого навыка в употреблении причастий и деепричастий операционально-действенные структуры шестиклассников развиты недостаточно.

2.5.2. Речевые ошибки в текстах сочинений старшеклассников

Традиционно рассмотрим группу ошибок, связанных с *неудачным выбором и воспроизведением означаемого.*

Во-первых, *приписывание существующему означаемому чужого значения:*

<...> *Очень плохо, так как к своей жизни нужно относиться крайне важно (следует серьёзно);*

Личные качества такого человека не дадут ему пойти наопятную, а сила духа приносит (следует придаёт) уверенности;

И у каждого человека на пути очень много трудностей, которые он должен решить (следует преодолеть);

Его дворецкий имеющий не менее прозаичный характер не мог сдвинуть его с места;

Для самого себя выставлять (лучше – Подвергать самого себя испытаниям) испытания и преодолевать их с чувством силы которое есть во мне;

Эта абсолютная красота уничтожает грусть, гнев и все остальные плохие черты (следует чувства).

Не имея возможности восстановить, не помня или не зная необходимой модели, пишущий выбирает известную, похожую по семантике и приписывает ей необходимое значение, появившееся в сознании в результате осмысления.

Также встречаем ошибки, связанные с ***неудачным выбором варианта означающего***:

У человека от этой картины становится на душе хорошо и комфортно.

Больше всего ошибок старшеклассники допускают при структурировании и синтаксировании отобранных компонентов высказывания в пропозиции. Рассмотрим ошибки, связанные с ***неудачной количественной организацией высказывания***. Среди них встречаем ***отказ от номинации***: *Человек меняется с каждым днём, некоторые [возможно, люди] в лучшую сторону, а другие в худшую. В данном случае пишущий избегает, по его мнению, излишней конкретизации.*

Кроме того, ***пропуск языковой единицы***: *Я поняла, что я такая какая есть и этого [требуется не] изменить. Такие недочёты, скорее, связаны со*

спецификой работы механизмов мышления, когда процесс осмысления немного опережает процесс формальной реализации замысла.

Следующая группа ошибок возникает, напротив, из-за избыточного **количественного структурирования текста**. Здесь есть ошибки **избыточного именования**: *Иногда когда у меня нету настроения, я выхожу на улицу, наблюдаю за тем, что мне нравится, что я вижу* (признаковая тавтология, включение элемента, который повторяет смысл, выраженный в значении другого слова);

Но как бы не было важно сегодня, нужно учиться на вчерашних ошибках и задумываться о грядущем завтрашнем дне (признаковая тавтология, включение элемента, который повторяет смысл, выраженный в значении другого слова);

Для каждого человека важен свой собственный комфорт (излишний смысл-конкретизатор, если комфорт *собственный*, то он и так *свой*);

<...> также сам научился писать свои произведения (излишний смысл-конкретизатор);

Через год уже призыв в армию пойду служить своей родине (излишний смысл-конкретизатор);

Эта поговорка не относится к ним и, следовательно, они отличаются от обычных обывателей <...> (признаковая тавтология, включение элемента, который повторяет смысл, выраженный в значении другого слова).

Такие ошибки, возможно, вызваны боязнью быть недопонятым.

Следующая группа ошибок **касается качественной организации смысловой структуры**. Здесь встречаются такие ошибки, как **неточное выделение элемента**, то есть нарушение тема-рематического членения. Они, скорее всего, вызваны всё той же спецификой процесса мышления, когда реализация замысла «запаздывает» и смысл не может быть должным образом обработан и структурирован:

Ну вообще я был вредный очень (лучше – *я был очень вредный*);

И в тот момент, когда все сдались и даже мысли о суециде были у отца, пришла надежда в виде доктора (лучше – и у отца были даже мысли о суециде).

При использовании деепричастных оборотов частотна мена «подчинение – равноправие»:

Только почувствовав вкус отчаяния можно познав (нужно познать) счастье, и только зная нечто дурное, можно оценить красоту;

А выбрав (возможно, выбрать) то, что тебе навязали, это ужасно.

Многочисленны ошибки при **установлении связи между компонентами**, к которым приводит неправильное или нестандартное осмысление:

Обрыв связи: *Человек, созерцающий чьё-либо творение, наполненное любовью автора, ростят (возможно взращивает) своём сердце такую же любовь и блаженство;*

Так же появился интерес к предметам, связанные (связанным) с микроэлектроникой, литературе и главное – стремление;

Разве нельзя сказать так о Д.И. Менделееве, создававшему (создавшем) периодическую систему химических элементов <...>;

Находясь в обществе, важна сила духа (лучше – Для человека, если он хочет быть частью общества, важна сила духа).

Связывание несвязанного: *Лично я любуюсь природой и чудесным воздухом (возможно любуюсь природой и наслаждаюсь воздухом);*

В данном высказывании я вижу способность одного человека изменить мир вокруг себя (следует Данная пословица говорит нам о способности одного человека изменить мир).

Недостаточная определённость границ связи делает невозможной интерпретацию текста с первого раза и создаёт двусмысленность: *Моё настоящее дано мне для проверки себя на прочность и возможности (для чего же дано настоящее? Для проверки на прочность себя и своих возможностей? Для создания возможности?).*

Ошибки третьей группы, связанные с выстраиванием иерархии компонентов и *определением типов логической связи* между ними, очень редки. Например, *использование связи «иметь» вместо «характеризоваться»: Также творческий процесс имеет (следует включает в себя) очень интересное явление – вдохновение.*

В текстах данной группы испытуемых также находим предложения, которые содержат ошибки сразу нескольких групп:

От его выбора будет зависеть его дальнейшее будущее (избыточное именование, признаковая тавтология): карьера, здоровье, материальное обеспеченность (обрыв связи);

Были в истории один человек менял историю общества (избыточное именование + отказ от номинации);

Эта тема рассуждает о том (связывание несвязанного), что один человек может поменять вокруг себя весь мир и его образ (недостаточная определённость границ связи – поменять образ человека или мира?);

*В пример можно много привести ещё ярких личностей выступив (искажение состава означаемого, нужно *выступивших*) против всех (+неточное выделение элемента, лучше *В пример можно привести ещё много...*);*

Это люди с невероятным простором сознания (приписывание существующему означаемому чужого значения): свободные, образованные, высоко почитаемые своим обществом (избыточное именование, ненужный смысл-конкретизатор);

*Человек в мире очень критично влияет на красоту природы (приписывание существующему означаемому чужого значения, лучше – *человек в мире губит красоту природы*), он как создаёт величественные здания архитектуры (избыточное именование, признаковая тавтология), так и разрушает леса своей системой (неполное развёртывание смысловой структуры, какая система имеется в виду?).*

Тексты старшеклассников обнаруживают также достаточно много ошибок. Это связано как с усложнением структурной организации высказывания и при этом недостатком навыков для её реализации, так и с особенностями функционирования операционально-действенных механизмов. Помимо этого, сбой может возникнуть и из-за того, что недостаточно осознаны языковые нормы, которые как раз и определяют правильное структурирование выбранных компонентов смысла. В частности, это всё ещё проявляется при употреблении деепричастных и причастных оборотов, сложных конструкций.

Заключение

Современный этап развития психолингвистики характеризуется интересом к языковой личности носителя и к результатам его речевой деятельности. Как показал анализ теоретической литературы по данной теме, в основном исследуется ценностный аспект языкового сознания (Р.М. Фрумкина, С.П. Васильева, Н.В. Уфимцева). В то же время работы, посвящённые анализу продуктов речевой деятельности, чаще всего опираются на материал, полученный в процессе эксперимента от групп

носителей дошкольного возраста. Однако в последнее время интерес к развитию компонентов языкового сознания носителей других возрастных групп только растёт: В.И. Пищальникова занималась исследованием процессов семантизации, Л.О. Бутакова в региональном экспериментальном исследовании языкового сознания проанализировала репрезентацию языковой способности и речевой компетенции школьников и студентов.

В данной работе помимо обобщения теоретического материала, посвящённого проблемам изучения языкового сознания и его компонентов (работы В.И. Пищальниковой, Е.Ф. Тарасова, А.Н. Леонтьева и А.А. Леонтьева), был проведён комплексный анализ продуктов речевой деятельности школьников г. Красноярска (6 и 10-11 классы) с применением положений, выдвинутых Н.С. Болотновой (основные категории и параметры текста), И.Н. Гореловым и К.Ф. Седовым (коммуникативные стратегии), Н.И. Жинкиным (предметные компоненты высказывания), Л.О. Бутаковой (количественный состав высказывания), В.П. Беляниным (эмоционально-смысловая доминанта текста), О.В. Кукушкиной (психолингвистическая классификация речевых ошибок).

Результаты анализа показали, что языковая способность и речевая компетенция формируются постепенно, согласно логике развития психики ребёнка (памяти, представления, мышления и речи). Сочинения шестиклассников характеризуются простотой содержания и использованием относительно несложных, хорошо знакомых конструкций. При этом иногда наблюдается нарушение структурирования и синтаксирования, членения текста на высказывания, отдельные предложения, абзацы, нарушение логики построения речевого произведения (до такой степени, что порой сочинение напоминает единый поток «мысли», когда один компонент смысла трудно отделим читателем от другого в формальном и семантическом плане). Текст шестиклассника меньше с точки зрения количественного состава, реже соответствует языковой норме, содержит смешение средств разговорного и книжного стиля. Однако отдельные испытуемые демонстрируют способность

к анализу, синтезу, более глубокой рефлексии, нормативности, чёткой структуризации высказывания, от стратегии «описания» мира они переходят к стратегии «познания» мира.

В то же время сочинения старшеклассников больше по объёму и сложнее по структуре. Хотя в них также смешиваются элементы разных стилей, испытуемые демонстрируют стремление выстраивать высказывание согласно литературной норме. Отбор предметных компонентов, структурирование и синтаксирование происходят согласно интенции и стратегии автора, соблюдается членение текста, расширяется объём средств, используемых для поддержания локальной связности. Многие старшеклассники переходят к стратегии «анализа» мира, их текстам присуща оценочность и эмоциональность, образность, актуализация разнообразных концептов, что также выражается в расширении используемых эмоционально-смысловых доминант. Однако чем сложнее становится структура высказывания, тем больше ошибок совершают испытуемые. Это, в свою очередь, требует совершенствования методики преподавания русского языка, в особенности таких разделов, как «Морфология» (темы «Деепричастие», «Причастие») и «Синтаксис» (темы «Причастный оборот», «Деепричастный оборот»), «Лексикология» (работа с семантикой многозначных слов, паронимов, с сочетаемостью лексических единиц). Коррекция и предупреждение ошибок, вызванных спецификой работы операционально-действенных механизмов речевой деятельности, могут проводиться через развитие психических функций, отвечающих за процессы осмысления и вербальной реализации компонентов смысла (долговременная, кратковременная и оперативная память, формальное операциональное и абстрактное мышление).

В дальнейшем данное исследование «по горизонтали» (несколько групп испытуемых разного возраста в конкретный год обучения) можно дополнить пролонгированным исследованием «по вертикали», когда в качестве испытуемых выступают члены одной и той же группы, но при этом

берутся результаты за несколько лет обучения в школе. Это даст более полную картину развития механизмов языковой способности и речевой компетенции в.

Литература

1. Баженова Е.А., Котюрова М.П. Текст// Стилистический энциклопедический словарь русского языка/ Под. ред. М.Н. Кожинной. - М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 528-533.
2. Баранов А.Г. Когниотипичность текста (к проблеме уровневой абстракции текстовой деятельности)// Жанры речи. Вып. 1. – Саратов, 1997.

3. Баранов Р.Е. Пособие по русскому языку с основами языкознания. – М.: МГПУ, 2015. – 149 с.
4. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе). – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
5. Белянин В.П. Эмотивность и доминанта художественного текста// Виноградовские чтения. Когнитивные и культурологические подходы к языковой семантике. – М., 1990.
6. Братухина И.А. Когнитивная типология речевых ошибок// Русский язык и культура речи. Учебно-методический комплекс. Под ред. доц. Антипова А.Г. – Кемерово, 2002. – 322 с.
7. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. - М.,1998. – 336 с.
8. Бутакова Л.О. Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка (региональное экспериментальное исследование). Монография. – Омск: ОмГУ, 2010. – 160 с.
9. Бутакова Л.О. Языковая способность и речевая компетенция школьников: анализ сформированности когнитивных механизмов// Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание, 2016, Т. 15. №4, - С. 40-52.
10. Бутакова Л.О. Языковая способность, речевая компетенция в формате не/естественной письменной речи (на материале сочинений школьников)// Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2016. №3. – С. 101-110. Васильева С.П. Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «Мир» в региональном языковом сознании сибиряков // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2017. № 2 (62). С. 19 – 26.
11. Васильева С.П. Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «Мир» в региональном языковом сознании сибиряков // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2017. № 2 (62). С. 19 – 26.
12. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В. Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири: монография/ отв. ред. С.П.Васильева: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 180 с.

13. Васильева С.П., Ильина А.Г. Эстетические ценности в языковом сознании жителей Приенисейской Сибири// Политическая лингвистика №4, 2013. – С. 172-176.
14. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие д. педагогических вузов. – М., Высш. шк., 2001. – 288 с.
15. Владимирская О.И. Теория поэтического языка. - М., 1995.
16. Выготский Л.С. Психология искусства. – Р н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
18. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка: Пособие по курсу общего языкознания. – М.: Высшая школа, 1974. – 174 с.
19. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Монография. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
20. Гатауллина А.Ф. Основные аспекты изучения языковой личности// Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 17. №3(1) – С.1549-1550.
21. Горелов И.Н., Седов К.Ф.. Основы психолингвистики. Учебное пособие.— М.: Лабиринт, 2001. — 304с.
22. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи// В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966.
23. Залевская А.А. Проблема организации внутреннего лексикона человека. Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 83 с.
24. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка// Методология современной лингвистики. – М.: Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 35-49.
25. Залевская А.А. Языковое сознание: вопросы теории// Вопросы психолингвистики. – 2003, №1. – С. 30-34.
26. Караулов Ю.Н. Язык и языковая личность– Изд. 7-е. – М., Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

27. Кодухов В.И. Введение в языкознание. Уч. пособие— М., Просвещение, 1987. – 288 с.
28. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2010. – 940 с.
29. Кукушкина О.В. Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности. Дисс... доктора филологических наук. – М., 1998.
30. Лебедева И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности// Специальное образование. 2011. №2. – С. 88-98.
31. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира// Язык и сознание: парадоксальная рациональность. Отв. ред. Тарасов Е.Ф. – М., 1993. – С. 16-22.
32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
33. Леонтьев А.Н. Речевая деятельность// Хрестоматия по психологии/ Под ред. А.В. Петровского. – М., 1997. – С. 223-228.
34. Лингвистический энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
35. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208с.
36. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений/ под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
37. Милицына Е.А. Методы исследования языкового сознания// Актуальные проблемы филологии: материалы V международной (заочной) научно-практической конференции. – АлтГУ, Барнаул, 2011. – Вып. 5. – С. 87-92.
38. Никитина Е.И. Русская речь: Учеб. пособие по развитию связной речи для 5-7 кл. общеобразоват. учеб. заведений/ Науч. ред. В.В. Бабайцева. 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
39. Николаева Т.М. Теория текста// Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 508 с.

40. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы. В 2-х т. - М., 1989. – 542 с.
41. Пищальникова В.А. Психолингвистика и современное языковедение// Методология современной психолингвистики. – М., Барнаул, 2003.
42. Пищальникова В.А. Языковая личность: ментальные основания языковой способности// Филологический ежегодник. – Омск, № 4, 2002.
43. Потапов В.В., Потапова Р.К. Язык, речь, личность. Монография. – М., 2006. – 496 с.
44. Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. – Уфа: Уфимский гос. авиац.-техн. ун-т., 2000. – 242 с.
45. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1976. – 399 с.
46. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., Питер, 2003. – 512 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., Питер, 2007. – 713 с.
48. Русская грамматика: в 2-ух томах. Т. 2./ Гл. ред. Н.Ю. Шведова, - М.: Наука, 1980. – 800 с.
49. Русский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч 2/ С.И. Львова, В.В. Львов. – М.: Мнемозина, 2012. – 163 с.
50. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания// Языковое сознание и образ мира. Отв. ред. Уфимцева Н.В. – М., 2002. – С. 23-33.
51. Уфимцева Н.В. «Жизнь как ценность: эволюция содержания»// Вопросы психолингвистики. Гл. ред. Е.Ф. Тарасов. – М., 2016. №2 (28). – С. 15-19.
52. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. под ред. Н.В. Уфимцевой. - М., 2003. – С. 139-163.
53. Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отражение этнокультурной реальности// Вопросы психолингвистики. Гл. ред. А.А. Леонтьев. – 2003. - №1. – С. 102-110.

54. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и рече-мысле-языковой системы// Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. Сб. под ред. Н.В. Уфимцевой. - М.; Барнаул, 2004. - С. 6-17.
55. Филологический анализ текста: учеб. пособие/ Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
56. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Р.М. Фрумкина. – М., 2003. – 320 с.
57. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
58. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1974. – 427 с.
59. Яковченко Е.В. Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного двуязычия. Дисс...канд. наук. - Барнаул, 2003.

Некоторые методические рекомендации по обучению русскому языку в средней школе²

1. **Работа с лексикой.** В методической литературе предлагаются следующие приёмы семантизации слов: а) семантическое определение (прямое толкование путём подбора родовых и видовых слов); б) структурно-семантическая мотивация (семантика основного слова + семантика морфемы); в) сопоставление с известным учащимся словом (подбор антонимов и синонимов); г) контекст; д) наглядность [Баранов, 2001]. На наш взгляд, для работы с многозначными словами, а также для понимания сочетаемости лексических единиц наиболее эффективным будет являться контекстуальный способ, позволяющий наблюдать семантику в живой речи. В контексте нам являются не только лексические единицы, но и их потенциальное лексико-грамматическое окружение.
2. **Темы «Причастие» и «Деепричастие».** В УМК «Русский язык. 6 класс» под редакцией Львовых предлагается различать деепричастия и причастия с помощью специфических суффиксов [Львов, Львова, 2012]. Однако, как показало наше исследование, основная ошибка при использовании причастий и деепричастий состоит не в их неразличении, а в нарушении норм формообразования (несогласованность определяемого слова и причастия, разная видовременная соотнесённость предиката и деепричастия). Для того чтобы подчеркнуть подчинительную связь согласование в сочетании имени существительного и причастия, можно использовать принцип аналогии (имя существительное + прилагательное). Видовременной соотнесённости предиката и деепричастия в рамках изучения темы «Деепричастие» не уделяется достаточно времени, поэтому следует об этом говорить подробно на первых этапах, при объяснении специфики образования деепричастий (разница в образовании

² Мы даём методические рекомендации, опираясь на механизмы наиболее часто встречающихся речевых ошибок.

деепричастий от глаголов совершенного и несовершенного вида). Важно подчеркнуть логическую, грамматическую и семантическую связь субъект-предикат-деепричастие. После упражнений, направленных на выработку и закрепление навыка нахождения деепричастий в тексте, следует переходить к упражнениям, в которых учащиеся будут самостоятельно образовывать деепричастия от заданных глаголов, затем к продуктивным упражнениям, в которых школьникам будет предлагаться составить предложения, содержащие деепричастия/деепричастные обороты, образованные от глаголов разных видов (*читать – прочитать: Читая книгу, он думал о том, как бы поступил на месте главного героя - Прочитав книгу, он отложил её*). Каждый этап должен сопровождаться работой над ошибками.

3. **Работа над связной речью. Стилистика текста.** Наряду с уроками изучения языкового материала существуют и уроки развития речи, однако любой урок русского языка предполагает развитие речи учащихся (например, при формулировании устного ответа на вопрос). Прежде чем учащиеся приступают к созданию своих текстов, они работают с уже готовыми, «образцовыми» текстами художественной литературы, публицистики, научно-популярной литературы. При работе с такими текстами стоит обратить особое внимание на то, каким образом языковые средства, использованные автором, помогают раскрыть замысел, основную тему и проблематику, то есть как интенция автора и его замысел находят языковое воплощение, какие языковые средства способствуют сохранению связности текста (связь темы и микротем, ключевые слова). Помимо этого, следует заострить внимание школьников на отборе языковых средств согласно функциональному стилю текста (разнообразные коннотации и оттенки), на уместности или неуместности использования той или иной единицы. В качестве упражнений на формирование таких умений и навыков можно предложить, например, редактирование «неудачных» текстов (например, несоответствие выбранных языковых средств

функциональному стилю текста, несоответствие выбранного стиля ситуации общения). Полезны также будут упражнения с коммуникативной задачей (*Представьте, что вы сотрудник школьной газеты. Напишите небольшую заметку о..., чтобы привлечь внимание школьников к...*), которые требуют от учащихся решить, каковы условия совершения коммуникации, какой функциональный стиль будет наиболее подходящим, какие языковые средства будут способствовать лучшей реализации замысла.

4. Развитие психических функций в ходе обучения русскому языку

- Развитие оперативной памяти и внимания. Развитию оперативной и зрительной памяти, внимания способствуют зрительные диктанты, которые могут проводиться учителями ещё в начальной школе (со 2 класса). Методика проведения зрительного диктанта: 1) на доске или мониторе появляются 6 предложений; 2) доску закрывают, открывают первое предложение; 3) детям даётся 5-10 секунд на то, чтобы, читая про себя, они запомнили предложение; 4) ученики закрывают глаза и представляют, как записано предложение; 5) слова снова закрывают, дети записывают то, что запомнили. Можно варьировать содержание и длину предложений в зависимости от возраста и изучаемой темы.
- Развитие абстрактного мышления. Развитие абстрактного мышления может проводиться на любом уроке русского языка не прямым, а косвенным путём, например, когда мы просим учащихся сравнить, сопоставить разные языковые явления, найти сходства и различия, индуктивно вводим новый учебный материал, приводим и систематизируем уже изученное в таблицах, схемах, символах, кластерах, рисунках, которые отражают наиболее типичные для данного явления признаки, черты и свойства.

Приложение Б

Табл. 10. Сопоставление по предметным компонентам и количественному составу высказываний.

Параметр	6 классы			10-11 классы		
Сочинения	Ж (Анна С.)	Ж (Дарья З.)	М (Жуклин)	Ж (Демко) «Я вчера, сегодня, завтра»	М (Антон М.) «Как прекрасен этот мир, посмотри!»	М (Алексей Ю.) «Один в поле воин»
Отбор слов	Нейтральная и разговорная конкретная лексика, присутствуют средства выразительности; глаголы восприятия и чувствования	Нейтральная и разговорная конкретная лексика, оценочность и эмоциональность	Нейтральная конкретная лексика с преобладанием имён существительных, разговорная лексика (редко), оценочность	Нейтральная и книжная лексика с преобладанием глаголов чувствования и восприятия и имён прилагательных, средства выразительности, оценочность, эмоциональность	Нейтральная и книжная лексика с преобладанием абстрактных имён существительных и глаголов отвлечённого действия, средства выразительности, эмоциональность	Нейтральная и книжная лексика с преобладанием абстрактных имён существительных и глаголов отвлечённого действия
Распространённость предложений	ССП, СПП, осложнённые однородными членами, деепричастными оборотами	БП и СПП, ПП, осложнённые однородными членами	Преобладают распространённые ПП, осложнённые однородными членами, ССП (редко)	Предложения с разными видами связи (БП и СПП, СПП и ССП), СПП с разными типами придаточных, осложнённые однородными членами	Предложения с разными видами связи (ССП и БП), вставные конструкции, осложнённые причастными оборотами	СПП с разными типами придаточных, ССП, вставные конструкции, деепричастные обороты
Порядок слов	Разнообразные повторы (анафорические местоимен	Многочисленные неуместные повторы, нарушение членения	Сохранение локальной связности за счёт использования слов	Сохранение локальной связности с помощью повторов,	Сохранение локальной связности, повторы, выдвинутые	Сохранение локальной связности, использование

	ия, полные повторы), сохранение логики повествования и локальной связности	текста на предложения, неразличение границ предложения	одной лексико-семантической группы	вводных и изъяснительных конструкций, выдвижения тезисов и аргументации	е тезисов и аргументация, использование изъяснительных конструкций	изъяснительных конструкций и вводных слов, выдвижение тезиса, аргументация и вывод
Количественный состав	104 слова, 8 предложений (13 с/п)	130 слов, 5 предложений (26 с/п)	73 слова, 7 предложений (10,4 с/п)	186 слов, 11 предложений (~17 с/п)	138 слов, 13 предложений (~10,7 с/п)	141 слово, 9 предложений (~15,6 с/п)