



Московский
педагогический
государственный
университет

А. А. Алмазова, И. Н. Сосинская

**ТЕКСТ
В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ
С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Москва
2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



А. А. Алмазова, И. Н. Сосинская

ТЕКСТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Учебное пособие для студентов,
обучающихся по направлению
«Специальное (дефектологическое) образование»*

МПГУ
Москва • 2016

УДК 376.3+81 (07)
ББК 74.3:81 я733
А511

Рецензенты:

Г.В. Бабина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры
логопедии Института детства МПГУ

О.Ю. Князева, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой
риторики и культуры речи Института филологии и иностранных языков МПГУ

О.Е. Грибова, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специального
и инклюзивного образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

Алмазова, Анна Алексеевна.

А511 Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи :
Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А. А. Алмазова, И. Н. Сосинская. – Москва : МПГУ, 2016. – 76 с.

ISBN 978-5-4263-0441-3

Пособие посвящено анализу текста как коммуникативной и синтаксической единицы, занимающей значительное место в системе работы по обучению языку детей с речевыми нарушениями. Авторами рассматривается структура текста и особенности функционирования и связи его единиц. Лингвистические данные используются в специальных методических разработках, представляющих ключевые аспекты работы по обследованию и развитию связной речи указанной категории детей и формированию у них текстовой деятельности. Пособие предназначено для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»; также оно может быть полезно практикующим логопедам, магистрантам, слушателям и преподавателям курсов повышения квалификации и переподготовки.

УДК 376.3+81 (07)
ББК 74.3:81 я733

ISBN 978-5-4263-0441-3

© МПГУ, 2016
© Алмазова А. А., Сосинская И. Н., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕКСТ И ЕГО СТРУКТУРА	6
§ 1. Текст	6
§ 2. Макроединицы текста	8
2.1. Сложное синтаксическое целое	8
2.2. Абзац	11
2.3. Соотношение абзаца и сложного синтаксического целого в тексте	12
§ 3. Микроединицы текста	15
§ 4. Функционально-смысловые типы текстов	19
ГЛАВА II. СИСТЕМА СРЕДСТВ СВЯЗИ В ТЕКСТЕ	22
§ 1. Средства связи между микроединицами	22
§ 2. Средства связи между макроединицами	24
2.1. Связь между абзацами	24
2.2. Средства связи между сложными синтаксическими целыми	26
ГЛАВА III. СПОСОБЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ	30
§ 1. Распределение и выделение информации в тексте	30
§ 2. Диалог	32
§ 3. Способы выделения информации в простом предложении ..	35
§ 4. Способы выделения информации в сложном предложении ..	40
§ 5. Лексический способ выделения информации в тексте	42
ГЛАВА IV. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	48
§ 1. Связная речь. Задачи и принципы ее развития	48
§ 2. Развитие диалогической речи	55
§ 3. Обучение построению письменного текста	64

ВВЕДЕНИЕ

Обучение устной и письменной речи в методике традиционно называется развитием связной речи. При этом под связной речью понимается как процесс коммуникации, так и результат этого процесса, определенное речевое произведение, текст.

Методика развития речи как нормально развивающихся детей, так и детей с отклонениями в развитии исходит из характеристики текста как высшей коммуникативной единицы, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется именно в текстах, а не в отдельных словах или предложениях. Ключевым ориентиром для методических исследований и разработок является лингвистическое описание текста. В современной лингвистике текст рассматривается как сложное образование, свойства которого не исчерпываются совокупностью свойств тех единиц, из которых он построен.

Лингвистический анализ устных и письменных высказываний детей позволяет определить, какие характеристики текстовой продукции нарушены. Исключительно важную роль играет и лингвистическая оценка текстового материала, используемого в логопедической работе.

Настоящее учебное пособие адресовано студентам-бакалаврам. Цель написания этого пособия – познакомить студентов с лингвистическим аспектом анализа текста как речевого произведения и представить содержание и методы работы с тестом в системе коррекционного обучения школьников с нарушениями речи.

Пособие состоит из двух частей: «Лингвистический анализ текста» (главы 1–3) и «Методические аспекты использования текстов в обучении детей с речевым недоразвитием» (глава 4).

Лингвистический анализ в данном пособии включает в себя:

- 1) структурный анализ текста на макро- и микроуровне;
- 2) анализ функционирования макроединиц текста (сложных синтаксических целых и абзацев);
- 3) анализ функционирования микроединиц (предложений и непредложенческих конструкций);

4) анализ функционирования всех указанных единиц в аспекте актуального членения речи.

Лингводидактические аспекты представлены общей характеристикой задач и принципов работы по развитию связной речи, а также описанием методов и приемов работы по развитию диалогической и монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

ГЛАВА I

ТЕКСТ И ЕГО СТРУКТУРА

§ 1. ТЕКСТ

Текст (от латинского *textus* – «ткань»; сплетение; связь, сочетание) – это связная и полная последовательность знаков; языковое произведение неограниченной длины; это высшая коммуникативная единица; структурно-смысловое целое. Таков далеко не полный перечень характеристик текста. Исследователи определяют текст как:

- «объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность»;¹
- «единица, объединяющая языковые признаки и речевые характеристики, проявляющая себя в форме устного или письменного произведения, основной целью которого является непосредственный (устный текст) и опосредованный (письменный текст) акт коммуникации».²

Итак, текст – это синтаксическая единица высшего уровня, обладающая связностью и цельностью.

Текст имеет свою структуру; он состоит из *макроединиц* и *микроединиц*. Эти термины обозначают соответственно крупные единицы текста и единицы, меньшие по протяжённости. Между этими единицами существует тесная связь, которая, как будет видно из дальнейшего изложения, образует разветвлённую систему и реализуется с помощью различных средств.

Среди *макроединиц* текста можно назвать следующие: сложное синтаксическое целое (в литературе также используются термины «сверхфразовое единство», «прозаическая строфа» и другие) и абзац.

Микроединицы текста: предложения (простые и сложные), особые синтаксические построения («непредложенческие конструкции» – сегментированные построения, парцелляты и т. д.).

В речи текст может существовать как развернутое высказывание (устное или письменное), как диалогическое единство.

¹ Осипова Л. И. Введение в языкознание. – М.: Academia, 2013.

² Сыров И. А. Способы реализации категории связности в художественном тексте: Монография. – М.: Изд-во МПГУ, 2005.

Объем текста может быть различным. Текстами минимального объема являются, например, лозунги, состоящие из одного предложения.

Текст является объектом изучения разных наук: семиотики, кибернетики, психологии, литературы, лингвистики, психолингвистики, лингводидактики и т. д. Предметом внимания в данном учебном пособии является лингвистический и стилистический аспекты изучения текста. Лингвистика текста изучает его структуру: членение, способы создания связности, смысловое строение. Стилистика изучает функционирование, стилевое своеобразие типов и единиц текстов.

Основными задачами изучения текста являются следующие: изучение строения единиц текста, их функционирования; способов связи макро- и микроединиц.

Как указано выше, текст объединяет в себе как языковые признаки, так и речевые характеристики, что отражает понятие (и, соответственно, термин) – *дискурс*. Иногда текст и называется дискурсом.

Дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. Это речь, речевое произведение, рассматриваемое как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий в коммуникативном взаимодействии людей и познавательных (когнитивных) процессах. «Поэтому термин дискурс, в отличие от термина текст, не применяется к древним текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно».³

Другими словами, дискурсом называется любой текст, в котором отражаются те или иные проблемы, которые актуальны для читающего/пишущего. Например, говорят о научном дискурсе, учебно-научном, религиозном и т. д.

ВОПРОСЫ

1. Каковы характеристики такого феномена, как «текст»?
2. Что такое дискурс?
3. Какие науки изучают текст?
4. Какова структура текста: каковы составляющие текст единицы?
5. Какие единицы считаются крупными – макроединицами?
6. Какие единицы называются микроединицами?

Задания

1. Составьте аннотации книг, посвященных исследованию текста в разных аспектах (см. список литературы).

³ Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

2. Найдите определения текста в разных источниках (например, в работах В. В. Виноградова, И. Р. Гальперина, труде «Русская грамматика», учебниках русского языка для вузов и др.). Сопоставьте их, выделите ключевые характеристики, которые определяют понятие текста по мнению разных авторов.
3. Сопоставьте понятия текста и дискурса (в разных литературных источниках). Определите характеристики, которые сближают эти понятия и отличают их.

§ 2. МАКРОЕДИНИЦЫ ТЕКСТА

2.1. Сложное синтаксическое целое

Сложное синтаксическое целое (ССЦ) – это единица текста, большая, чем сложное многокомпонентное предложение; она представляет собой структурно-смысловое единство. **Функция** ССЦ – обозначать «подтемы» или «микротемы» частей текста. **Структурными составляющими** ССЦ являются указанные выше микроединицы. Эти микроединицы в составе ССЦ объединяются как лексической, так и грамматической связью.

Лексические средства связи: синонимы, лексический повтор (репрезентация) и другие.

Грамматические средства связи: союзы, местоимения, наречия, модальные слова, соотнесённость видо-временных форм глаголов.

Среди грамматических выделяются также **специфические синтаксические средства связи:** порядок слов – членов предложения в простом предложении; порядок частей сложных предложений (всех типов), возможная неполнота отдельных простых предложений, возникновение «непредложенческих» конструкций – сегментированных построений, парцеллированных построений; вводные конструкции и вставные предложения и т. д.

В смысловом же отношении ССЦ характеризуется лексической «преемственностью»: каждая из последующих микроединиц ССЦ расширяет и развивает содержание предыдущих. Естественно, что не все средства связи могут наличествовать в полном объёме в каждом конкретном ССЦ.

Приведём примеры.

1. **Чехов – несравненный художник. Да, да, именно несравненный. Художник жизни. И достоинство его творчества в том, что оно понятно... не только русскому, но и всякому человеку вообще. А это главное... Он брал из жизни то, что видел..., а если брал что-нибудь, то передавал удивительно образно и понятно до последних чёрточек. Главное же – он был всегда искренен. А это великое достоинство в писателе. И благодаря своей искренности Чехов создал новые, совершенно новые, по-моему, для всего мира формы писания, подобных которым я не встречал нигде. Его язык удивителен. Как только я вчитался, так этот язык и захватил меня.** (Л. Н. Толстой)

В первом предложении приведенного ССЦ названа его микротема – **несравненный художник**. Дальнейшее её развитие происходит в последовательности микроединиц этого ССЦ.

2. **Проблема сохранения ценных зданий возникла почти одновременно со строительным бумом, поразившим Москву более десяти лет назад. Тогда же впервые заговорили о том, что с недвижимым наследством плохо обращаются: за счёт сноса некоторых памятников архитектуры и культуры расширили дороги, другие надстроили мансардами и переделали в элитные жилые дома, наиболее представительные превратились в офисы крупных компаний за высокими заборами.**

Несколько лет назад в цикле публикаций «Старые дома Москве не к лицу?» мы пытались проанализировать: что на самом деле происходит с историческими зданиями?

Реконструкция продолжается до сих пор. И, несмотря на это, памятники архитектуры и культуры ещё остались на столичных улицах. (Из газет)

И в этом ССЦ название микротемы – в первом предложении: **«ценные здания»**. Так же, как в первом примере, эта микротема развивается в последовательности микроединиц при помощи системы средств смысловой и грамматической связи.

В приведённых ССЦ структурные средства связи микроединиц – это союзы (*и, а*), местоимения (*его, оно, он, это*). Особое внимание следует обратить на союзы, которые структурно расположены внутри микроединиц, но выполняют свою соединительную функцию за их «пределами», соединяя эти микроединицы в единое содержательное

целое: *и достоинство его творчества ...; а это главное ...; а это великое достоинство ...; и, несмотря на это, ...*

Эти союзы можно назвать внутритекстовыми, поскольку их функция – соединять компоненты ССЦ – его микроединицы.

Функцию соединения микроединиц в ССЦ выполняет и повтор частиц – *Да, да, именно ...*, и сочетания *А это ...; Тогда же ... Вот как ...* Эта же роль у неполного предложения: *Да, да, именно несравненный; у вводного сочетания ... несмотря на это...; налицо также единство видо-временных форм глаголов-сказуемых.*

Смысловое единство каждого из приведённых ССЦ обеспечивается и лексически. Укажем некоторые лексемы: *... несравненный, художник, творчество, писатель, рассказы, вещи и т. д.; ценные здания, недвижимое наследство, памятники архитектуры, исторические здания и т. д.*

Все перечисленные средства связи в ССЦ служат для «поддержания» микротемы, которая формируется в ССЦ как макроединице текста. Но единство темы может подчёркиваться и специальными синтаксическими конструкциями: это сегментированные построения (именительный темы, инфинитив темы и т. д.), вопросительные предложения и другие.

1. *Врубель! Врубель! Как ослепительное зрелище ночного пожара раскрывался передо мною ... мир врубелевских образов.* (Н. Кузьмин)
2. *Быть художником ... Без горького, постоянного труда не бывает художников.* (И. С. Тургенев)
3. *Что делается вокруг? Зима. Голодуха. Драки на базарах.* (В. П. Астафьев)

Итак, ССЦ выражает одну микротему. Сложное синтаксическое целое – это **структурно-семантическая** единица текста.

ВОПРОСЫ

1. Какую функцию в тексте выполняет сложное синтаксическое целое как макроединица?
2. Какими средствами обеспечивается тематическая (содержательная) и структурно-грамматическая связность микроединиц внутри сложного синтаксического целого?
3. Какова сущность сложного синтаксического целого как макроединицы текста?

ЗАДАНИЕ

Подберите текст, найдите в нем ССЦ. Определите темы этих ССЦ; установите, как обеспечивается связность внутри каждого ССЦ (способы связи микроединиц).

2.2. Абзац

Термин «**абзац**» имеет два значения:

- отступ вправо в начале первой строки («красная строка»),
- часть текста между двумя отступами.

В обоих значениях абзац имеет отношение к целому тексту и выполняет в нём многообразные функции. Первая из них – графическое оформление начала новой микротемы и завершение отрывка текста. Вторая функция абзаца – «красной строки» как своеобразного знака препинания – выделительная; читая текст, мы как бы получаем предупреждение от автора: нижеследующее изложение включает нечто новое. Третья функция – организация сложного синтаксического целого. Эту функцию выполняют, в частности, начальные предложения абзаца (инициальные конструкции), заявляющие микротему.

Таким образом, абзац рассматривается в тесной связи и взаимодействии со сложным синтаксическим целым. Но в отличие от ССЦ абзац – это композиционно-стилистическая единица. Это означает, что автор письменного текста может использовать абзац как своего рода средство композиции, то есть выделить те микротемы, которые он считает важными.

На несколько секунд за столом повисло молчание. Будто нить разговора, которая так легко бегала от одного языка к другому, порвалась, и никто не решился связать её и набросить на челнок. Каждый в этот короткий промежуток времени играл маленькую роль в необъявленной пантомиме, каждый был загадочно подгримирован неярким светом ночного фонаря и бледным пламенем свечи ... (А. Постолов, «Речитатив»)

В приведённом примере абзац выполняет все названные функции: 1 – графически выделяется начало ССЦ, 2 – это «красная строка» и 3 – выделяется новая микротема.

В шестом классе на место никому не запомнившейся училки-русишки пришёл новый классный руководитель, Виктор Юльевич Шенгели, литератор.

Вся школа его заметила с первого же дня: он быстро шёл по коридору, правый рукав серого полосатого пиджака был подколлот чуть пониже локтя, и полруки в пиджаке слегка колыхалось. В левой он нёс старорежимный портфель с медными замками ... (Л. Улицкая, «Зелёный шатёр»)

В этом примере при помощи абзацев выделены микротемы: *новый классный руководитель, «он»/«его» ...*

ВОПРОСЫ

1. Каково значение термина «абзац»?
2. Какие функции в тексте выполняет абзац?
3. Какова сущность абзаца как макроединицы текста?

ЗАДАНИЯ

1. В приведённом тексте обозначьте абзацы. Обоснуйте предложенный вами вариант деления текста.

СКРИПУЧИЕ ПОЛОВИЦЫ

Дом разошёлся от старости. А может быть, и от того, что он стоял на поляне в сосновом лесу и от сосен всё лето тянуло жаром. Иногда дул ветер, но он не проникал даже в открытые окна мезонина. Он только шумел в вершинах сосен и проносил над ними вереницы кучевых облаков. Чайковскому нравился этот деревянный дом. В комнатах слабо пахло скипидаром и белыми гвоздиками. Они в изобилии цвели на поляне перед крыльцом. Растрёпанные, высохшие, они даже не были похожи на цветы, а напоминали клочья пуха, прилипшего к стебелькам. (К. Паустовский, «Повесть о лесах»)

2. Подберите художественный текст. Найдите микротемы, которые выделены автором при помощи абзацев. Измените авторское абзацное членение, чтобы выделить микротемы по-своему.
3. Подберите текст из произведений художественной литературы или периодики. Определите, как в нем абзац выполняет свои функции.

2.3. Соотношение абзаца и сложного синтаксического целого в тексте

Сложное синтаксическое целое как объективная структурно-семантическая единица текста противопоставляется абзацу как композиционно-стилистической единице, отражающей субъективные интенции (*intent* – намерение, цель) автора.

В стилистически нейтральном тексте эти макроединицы – ССЦ и абзац совпадают. Но у разных авторов абзацное членение является яркой приметой индивидуального стиля.

Я пишу здесь только о том, что все знают, и только о тех, которые всем нам близки.

Я отражаю только то же, что и вы.

Но сама книга моя ... (И. Анненский, «Вторая книга отражений»)

Здесь графически, при помощи абзаца, выделены фрагменты ССЦ, отдельные предложения – микротемы.

Различаются три основных типа соотношений между абзацем и ССЦ.

1. Абзац **совпадает** с ССЦ. Это явление распространено в научном и официально-деловом стилях; в художественной прозе такое совпадение служит своеобразной повествовательной нормой – то есть имеет место довольно частое совпадение.

Марья Кирилловна сидела в своей комнате, вышивая в пальцах, перед открытым окошком... Под её иглой канва повторяла безошибочно узоры подлинника, несмотря на то, что её мысли не следовали за работой, они были далеко. (А. С. Пушкин, «Дубровский»)

В приведенном примере абзац и сложное синтаксическое целое совпадают, раскрывая одну микротему – «Марья Кирилловна».

Границы абзаца и сложного синтаксического целого **не совпадают**:

2. Один абзац включает несколько ССЦ.

*Прошло несколько недель, и жизнь моя в Белогорской крепости сделалась для меня не только сносною, но даже и приятною. В доме коменданта был я принят как родной. Муж и жена были люди самые почтенные. **Иван Кузьмич**, вышедший в офицеры из солдатских детей, был человек необразованный и простой, но самый честный и добрый. Жена его им управляла, что согласовывалось с его беспечностью. Василиса Егоровна и на дела службы смотрела, как на свои хозяйские, и управляла крепостью так точно, как и своим домком. **Марья Ивановна** скоро перестала со мною дичиться. Мы познакомились. Я в ней нашёл благоразумную и чувствительную девушку...* (А. С. Пушкин, «Капитанская дочка»)

В приведённом примере три ССЦ, которые «оформлены» одним абзацем. Микротемы: «Моя жизнь», «Иван Кузьмич и его жена», «Марья Ивановна».

3. Одно сложное синтаксическое целое может быть оформлено несколькими абзацами.

У одной женщины расцвёл кактус.

Ничто не предвещало.

Четыре года торчал на подоконнике, похожий на хмурого и небритого похмельного дворника – и на тебе.

А некоторые считают её злобной бездушной стервой. Неправда ваша. У злобных бездушных стерв кактусы не цветут. (Наталья Волнистая)

В этом примере сложное синтаксическое целое с микротемой «кактус» оформлено при помощи нескольких абзацев.

ВОПРОСЫ

1. Как соотносятся макроединицы текста – ССЦ и абзац?
2. Каковы случаи несовпадения границ ССЦ и абзаца? Приведите примеры.

Задание

В приведенном тексте найдите сложные синтаксические целые. Обозначьте микротемы. Отметьте, какова соотнесённость ССЦ и абзацев? Как бы вы сами распределили текст по абзацам?

Как и почему возникло письмо?

Формы и характер письменности изменялись в течение многих веков, начиная с так называемой верхней палеолитической эпохи каменного века.

Пытливый, изобретательный ум человека постепенно совершенствовал письмена, делая их более удобными для выражения мыслей и чувств.

Возникновение письмен связано с развитием человеческого общества, с ростом потребностей в общении между людьми. В более отдалённые времена, когда люди объединялись лишь в небольшие семейно-родовые группы, они общались при помощи звуковой речи. Когда же стали формироваться более крупные родовые и племенные общины, появилась необходимость в передаче своих мыслей, желаний и чувств на расстояние посредством различных знаков.

Первоначально такими знаками служили разнообразные предметы.

Это было предметное письмо. Так, у древних перуанцев для выражения мыслей применялось квипу, то есть завязывание узелков на разноцветных шнурках. При этом каждый цвет шнурка обозначал какое-нибудь понятие, а узелки – количество. Характерно, что такие «узелки» бытуют и в наше время: кое-кто и теперь завязывает узелки на носовых платках «для памяти». (П. Березов, «Чудо из чудес»)

§ 3. Микроединицы текста

Микроединицами текста являются предложения – простые и сложные, неполные предложения, вставные предложения.

Кроме предложений в тексте употребляются такие синтаксические построения (конструкции), которые не могут быть названы предложениями, – сегментированные построения и парцелированные построения.

Неполные предложения и сегментированные построения образуются «на базе» простого предложения; парцелированные построения – «на базе» как простого предложения, так и сложного.

Неполные предложения традиционно изучаются в синтаксисе простого предложения в качестве разновидности его структуры. Описаны условия появления неполных предложений, есть соответствующая терминология: контекстуально неполные предложения, ситуативно неполные предложения и эллиптически неполные предложения.

Например:

а) **Ну, наконец-то.** *Ещё одна страна благополучной Европы решила развивать так хорошо освоенный во Франции опыт уличных бунтов.*

В самом деле, чего стоят революции, если их пример никого не вдохновляет.

б) **И не надо тут про генетическую память.**

в) **Ну да, 1956 год.**

г) **И что?** *Вы помните, на какую тему тогда была буза? А исторический склероз – болезнь во многом заразная... Нынешние венгерские события формально были спровоцированы внутривосточным кризисом в стране.*

д) **А тот, в свою очередь, – кризисом экономическим.**

е) **Нет, даже не кризисом, а тем, что он стал достоянием гласности.** (Из газет)

Итак, предложения а), г), д), ж) – это структурно и семантически неполные (ситуативные и контекстуальные); б), в) – структурно неполные, но семантически полные (эллиптические).

Обращает на себя внимание читателя то, как резко выделяются приведённые неполные предложения в текстовой последовательности, поскольку автор статьи сам их и «конструирует»: перед сообщением о том, что в Венгрии начались уличные бунты, он выносит в инициальную (начальную) позицию абзаца первое неполное предложение (полное может выглядеть, например, так: *Ну, наконец-то, это произошло!* и т. п.).

Результатом является яркое выделение той информации, что такие уличные бунты – это закономерное следствие происходящих в тех или иных странах революций.

Подобное выделение наблюдается и в других неполных предложениях. Кроме этого, следующие неполные предложения связаны с предыдущим полным предложением лексемой, которая затем употреблена ещё раз («...спровоцированы внутривнутриполитическим **кризисом** в стране. А тот – **кризисом** экономическим»).

Таким образом, можно проследить логику появления неполных предложений в составе текстовой последовательности (тексте), что бывает затруднительно при анализе отдельно взятого неполного предложения – даже при наличии контекста.

Среди микроединиц текста обращают на себя внимание **сегментированные построения** (от слова *сегмент* – часть). Эти построения (синтаксические конструкции) отличаются от простого предложения тем, что, взятые «сами по себе» не могут быть коммуникативно достаточными; им требуется «поддержка» далее следующего предложения. Кроме этого, они не обладают интонацией понижения, которая присуща простому предложению и «сигнализирует» о законченности сообщения. Структурно сегментированные построения (СП) идентичны слову или словосочетанию. И с точки зрения морфологической СП могут быть представлены самыми разными частями речи. Этот факт свидетельствует о том, что такое синтаксическое построение имеет определённую функцию в тексте, а именно, – функцию называния микротемы текста.

Что значит быть воспитанным?

Воспитанный человек... Если о вас скажут такое, считайте, что удостоились похвалы. Так что же такое воспитанность? Это не только хорошие манеры. Это нечто более глубокое в человеке. Быть воспитанным – значит быть внимательным к другому, деликатным, тактичным, скромным. (Из газет)

Подчёркнутое синтаксическое построение – СП; его функция – назвать микротему далее следующего текста.

Совесть есть та таинственная глубина, из которой приходит к нам раскаяние, страстное желание очищения. Именно раскаяние приводит нас к желанию простить и быть прощённым...

Простить, быть прощённым! Ведь это и есть поворот от разделения к единству, от вражды к любви, от отделённости к соединению.

Молитва о прощении, жажда быть прощённым ... каждый из нас узнает, что с этого обращения души, смягчения сердца, с этой

жажды примирения начинается в нас разрушение зла. (Из проповеди протоиерея Александра Шмемана)

Всё это будет после свадьбы, если она вообще состоится.

Если... Значит, дошло до этого? А ведь никаких сомнений никогда не было! Никогда! (Из газет)

В тексте употребляются и такие синтаксические построения, которые отличаются от простых предложений тем, что без далее следующего текстового отрезка неинформативны; они тоже только называют микротему. Условно их можно также назвать сегментированными построениями.

Замечание Белинского о тех иностранных словах, которые нам кажутся более русскими, чем русские слова с тем же значением, прозвучали бы для меня парадоксом, если бы мне не приходилось наблюдать точно такие же случаи.

Взять хотя бы слово «водомёт». Я читал в одной школе рассказ, где это слово встречается дважды. Иные школьники не поняли, что оно значит, но один поспешил объяснить: «водомёт» – это по-русски сказать «фонтан». Иностранное слово фонтан он принял за русское, а чисто русское «водомёт» – за чужое!

Или другое слово: зодчий. Коренное старорусское слово, крепко спаянное с целой семьёй таких же: здание, создатель, зиждитель, и т. д.; но прохожу я как-то по улице Зодчего Росси ... и слышу: «Зодчий ... – это по-русски сказать «архитектор». Было ясно, что русское «зодчий» звучит как чужое, а иностранное (с греческим корнем и с латинским окончанием) «архитектор» воспринимается как русское. (К. Чуковский, «Живой как жизнь»)

В приведённых текстах выделенные синтаксические конструкции (построения) называют микротему текста.

Кроме сегментированных построений в тексте имеют место так называемые **парцелированные построения** (от фр. *parcelle*, лат. *particula* – частица). В тексте – это часть простого или сложного предложения, на письме обозначаемая прописной (заглавной) буквой, а при произнесении обладающая нисходящей интонацией. Кроме этого, на письме парцелированное построение (иногда его называют ещё *парцеллят*) отделяется от остальной части простого или сложного предложения точкой.

В простом предложении становиться частью его могут те или иные члены предложения; в сложном – преимущественно придаточные предложения в составе сложноподчинённого.

Нет человека, который бы с детства не мечтал о доме, уютном и тихом. Своем. (Из газет)

Современные средства коммуникации, будь то интернет, телевидение, кино, конечно, влияют на литературу. Своей визуальностью, клиповым сознанием, отрывочностью, яркостью «картинок». (Из газет)

Приведённые примеры демонстрируют парцелляты на «основе» простого предложения.

Это было давно. А уже на памяти моего поколения была канонизация Булгакова. Когда, значит, в номере 11 за 67 год и в номере 1 за 68 год журнала «Москва» был напечатан роман «Мастер и Маргарита». Роман произвёл грохот сразу. Булгаков стал великим сразу. (М. Веллер, «Перпендикуляр»)

Это относится не только к Бродскому. Понимаете, если взять Высоцкие тексты [тексты Владимира Высоцкого], то ещё одна вещь понятна. Что над одними хорошими фильмами люди не плачут, а над индийскими мелодрамами, допустим, многие люди плачут. ...Если мы возьмём стихи Высоцкого, то это именно стихи – никакие это не песни. ...Эти стихи до сих пор выбивают невольные слёзы из людей самого разного образовательного и интеллектуального уровня. (Там же)

Другой уровень, на котором параллельно возникает литература, – это уровень постижения окружающего мира. Уровень постижения действительности... Но науки ещё не создано. А знать уже хочется! Потому что любознательность – она изначальна. (Там же)

В приведённых примерах на «основе» сложноподчинённых предложений с придаточными времени, присубстантивно-атрибутивным и причины, отделёнными от главного точкой, а не запятой, созданы парцеллированные построения/конструкции (парцелляты). Функция их – называние и при этом одновременно выделение среди текстовой последовательности микротемы.

И сегментированные и парцеллированные построения не выполняют коммуникативную функцию – как это присуще предложению.

ВОПРОСЫ

1. Назовите микроединицы текста. Какова их функция?
2. Приведите примеры сегментированных построений. В чём их отличие от простых предложений?
3. Приведите примеры парцеллированных построений. В чём их отличие от простых и сложных предложений?

Задания

1. Отметьте в приведённых примерах микроединицы текста; определите их тип. Обоснуйте ваш выбор.

1. Артём Боровик: «Если реагировать на угрозы – нужно уходить из журналистики».

Артёму в жизни не хватало только одного – времени. После его гибели нам не будет хватать гораздо большего. Его смелости. Редкой для нашего времени преданности Профессии. Журналистских расследований с риском для жизни. Сенсаций...

2. Нет человека, который бы с детства не мечтал о доме, уютном и тихом. Своём. О том доме, где летом можно слушать пение птиц, а зимой уютное потрескивание дров в печке. Где осенью хорошо смотреть на пылающий всеми красками заката лес, а весной – искать утром первые подснежники. (Из газет)

4. Смоделируйте парцеллированные конструкции в простых и сложных предложениях, используя образцы.

а) На столе были разбросаны книги. Пыльные. Старые.

б) На столе были разбросаны книги. Которые уже покрылись пылью.

§ 4. Функционально-смысловые типы текстов

Способы актуализации информации в тексте, особенности отбора материала, закономерности построения логических единств в значительной степени соотносятся с основными функционально-смысловыми типами текстов (или ССЦ).

С этой точки зрения выделяются такие типы текстов, как описание, повествование и рассуждение.

Описание ... заключается в изображении целого ряда признаков, явлений, предметов или событий, которые необходимо представить себе все одновременно». ⁴ Оно бывает пейзажное, портретное и т. д. Приведём пример пейзажного описания, который дан в книге Г. Я. Солганика.

Океан с гулом ходил за стеной чёрными горами, вьюга свистала в отяжелевших снастях, пароход весь дрожал, одолевая и её, и эти

⁴ Солганик Г. Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, Наука, 2009. – С. 137.

горы, – точно плугом разваливая на стороны их зыбкие, то и дело вскипающие и высоко взвивавшиеся пенистыми хвостами громады ... (И. А. Бунин)

Это пейзажное описание рисует атмосферу действия. Также описание может рисовать движение, картину быстрой езды.

... вот уж по Тверской

Возок несётся чрез ухабы.

Мелькают мимо будки, бабы,

Мальчишки, лавки, фонари,

Дворцы, сады, монастыри. (А. С. Пушкин, «Евгений Онегин»)

Повествование – это «изображение событий или явлений, совершающихся не одновременно, а следующих друг за другом или обуславливающих друг друга». ⁵ Предложения повествовательных текстов не описывают действия, а повествуют о них.

Прошло несколько недель... Вдруг батюшка получает из Петербурга письмо от нашего родственника князя Б. Князь писал ему обо мне. После обыкновенного приступа он объявил ему, что подозрения насчёт участия моего в замыслах бунтовщиков, к несчастью, оказались слишком основательными, что примерная казнь должна была бы меня постигнуть, но что государыня, из уважения к заслугам и преклонным летам отца, решила помиловать преступного сына и, избавляя его от позорной казни, повелела только сослать в отдалённый край Сибири на вечное поселение.

Сей неожиданный удар едва не убил отца моего. Он лишился обыкновенной своей твёрдости, и горечь его (обыкновенно немая) изливалась в горьких жалобах. (А. С. Пушкин, «Капитанская дочка»)

В этом тексте-повествовании языковые средства обозначают время действия, названия лиц, производящих действия и т. д. Всё это позволяет изображать события в их последовательности.

Рассуждение должно ... «выяснить какое-нибудь понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-нибудь мысль» ⁶. Как пишет Г. Я Солганик, основная сфера использования рассуждений – научные, научно-популярные тексты, так как именно здесь приходится доказывать, развивать, подтверждать или опровергать мысль. Приведём пример:

Стремление к равновесию – один из главных законов развития окружающего нас мира. Нарушение хотя бы одного звена в цепи вызывает ответную реакцию всех связанных воедино компонентов.

Рост народонаселения в бассейнах рек, увеличение посевных площадей приводят к росту водопотребления, сокращению речного стока, что ведёт к понижению уровня моря...» ⁷

Здесь понятия, суждения соотносятся с фактами, примерами.

ВОПРОСЫ

1. Какие функционально-смысловые типы текстов существуют в письменной речи?
2. Каковы признаки функционально-смысловых типов текстов?

Задания

1. Найдите в каком-либо художественном произведении описательный тип текста. Обоснуйте свой выбор.
2. Найдите в художественном произведении повествовательный тип текста. Обоснуйте свой выбор.
3. Найдите в научном произведении текст-рассуждение. Обоснуйте свой выбор.
4. Составьте на одну и ту же тему тексты различных функционально-смысловых типов. Охарактеризуйте признаки каждого типа.

⁵ Солганик Г. Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, Наука, 2009. – С. 142.

⁶ Там же, с. 146.

⁷ Солганик Г. Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, Наука, 2009. – С. 146–147.

ГЛАВА II

СИСТЕМА СРЕДСТВ СВЯЗИ В ТЕКСТЕ

§ 1. СРЕДСТВА СВЯЗИ МЕЖДУ МИКРОЕДИНИЦАМИ

Поскольку текст – это связанное целое, постольку в нём имеет место весьма разветвлённая система средств связи. Язык выработал совершенно определённые способы связи между микроединицами и макроединицами текста (в главе 1 уже упоминались некоторые из них), которые сводятся к двум типам: лексический и грамматический. «Вариантом» является сочетание этих средств связи – лексико-грамматическая связь.

В качестве *лексической связи* выступают повторы лексем, синонимические замены, однокоренные слова и другие.

За поверхностной националистической упаковкой кроется целый ворох проблем молодёжи. Молодёжи, которой выпало взрослеть в условиях нравственной смуты «переходного» периода. (Из газет)

Великобритания намерена создать крупнейший в мире морской заповедник для сохранения океанической флоры и фауны, в частности, коралловых рифов. Как сообщает Reuters, заповедник ... будет расположен в Индийском океане, в территориальных водах Великобритании. (Из газет)

В приведённых примерах предложения связаны друг с другом при помощи лексических повторов.

Побывав в лесу, вряд ли кто-то не видел и не знает этого самого распространённого в наших местах дерева, покрытого колючей зелёной хвоею. В противоположность сухолюбивой и светолюбивой сосне, ель обычно растёт на влажных низменных местах. В густой тени елового леса растут лишь немногие растения... (И. С. Соколов-Микитов, «Рассказы русского леса»)

В лесу в начале лета иногда встречается странное растение. Над землёй возвышается стебель цвета кофе с молоком, наверху – десятка полтора небольших цветков такой же окраски. Всё растение однотонное, и цветки его ничем не выделяются. На стебле – мало заметные листья в виде чешуи. Перед нами гнездовка – одна из интереснейших отечественных лесных орхидей. (Из газет)

В данных примерах связь между предложениями – микроединицами – также лексическая, но лексемы не повторяют одна другую, а соотносятся как общее – частное и т. д.

Связь микроединиц может осуществляться с помощью *грамматических средств*: морфологических и синтаксических. К ним относятся: местоимения, союзы, их сочетания и т. д. Термином «грамматическая связь» называются и синтаксические конструкции, например, вводные сочетания или предложения, описанные выше сегментированные построения и т. д. Иногда синтаксическая связь рассматривается как отдельный вид связи.

Лебеди стадом летели из холодной стороны в тёплые края. Они летели через море. Они летели день и ночь, и другой день и другую ночь, они, не отдыхая, летели над водою. (Л. Толстой, «Лебеди»)

Если север (Бразилии) – зона плантаций, то южнее – скотоводство. А это место, где распространены белые горбатые коровы. Они бесстрашно карабкаются на самые отвесные холмы, и в сочетании с ослепительной зеленью пастбищ создают просто неповторимое зрелище. (Из газет)

И, наконец, средством связи микроединиц является *сочетание лексико-грамматическое*.

Так, с луговым мотыльком разобрались: опять природные условия виноваты. А «кто виноват» и «что делать» с главным едоком картофеля – колорадским жуком?

А этот паразит в прошлом отложил много яиц и опять-таки ушёл глубоко в почву. (Из газет)

ВОПРОСЫ

1. Какова система средств связи микроединиц в тексте?
2. Назовите лексические средства связи. Приведите примеры.
3. Каковы грамматические средства связи микроединиц? Приведите примеры.
4. Как могут быть представлены сочетания лексических и грамматических средств связи? Приведите примеры.

ЗАДАНИЕ

В приведённом тексте отметьте средства связи микроединиц.

Язык в обыденном сознании – неотъемлемое свойство человека. Это настолько обычное явление, сопровождающее человека всю его сознательную жизнь, что редко кто из нас задумывается над его сущностью. Как правило, язык воспринимается как само собой

разумеющееся, подобно способности ходить, дышать или видеть. Однако уже в глубокой древности лучшие умы человечества в неукротимом стремлении к самопознанию не могли не задумываться над одной из наиболее притягательных тайн, окружающих человека или составляющих его сущность. Такой загадкой издавна был человеческий язык...

О языке создавались легенды... В одной из них рассказывается о мудром философе и баснописце Эзопе, который, получив поручение своего господина (Эзоп был рабом) принести с рынка нечто самое отвратительное, а затем самое прекрасное, принёс в обоих случаях язык. Хозяин пришёл в ярость, приняв действия своего раба за невольный розыгрыш. Однако вскоре рабовладелец услышал мудрое разъяснение Эзопа. Язык и в самом деле самое отвратительное – источник зла, распрей, лжи и клеветы; он унижает, предаёт и даже уничтожает. Вместе с тем нет в мире ничего прекраснее языка: в нём живёт мысль, им названы предметы окружающего мира, он – средство общения, выражения добра, симпатий и любви. (Н. Ф. Алефиренко, «Теория языка»)

§ 2. СРЕДСТВА СВЯЗИ МЕЖДУ МАКРОЕДИНИЦАМИ

2.1. Связь между абзацами

Между макроединицами отмечаются такие средства связи, как лексические и те же грамматические связи, включая синтаксические конструкции. В числе последних – вводные сочетания и предложения, сегментированные построения всех видов, простые и сложные предложения со структурной инверсией: изменённым порядком членов предложения – в простом и частей сложного предложения – в сложном.

Поскольку абзац в тексте выделен и зрительно узнаваем, постольку средства связи в абзаце наблюдать более удобно, чем в ССЦ, хотя эти средства связи идентичны. Рассмотрим текст, состоящий из нескольких макроединиц – абзацев.

«Свой» и «чужое» в русском языке.

Так как писатели из реакционного лагеря постоянно кричали о том, что иноязычная лексика, якобы, недоступна простому народу, Белинский в блестящей полемике с ними рассеял их лицемерные до-

воды, напомнив, что даже тёмные крепостные крестьяне отлично понимают такие пришлые, чужие слова, как паспорт, квартира, солдат, кучер, маляр, ассигнация, квитанция, губерния, фабрика, которые до того обрусели, что ощущаются как более русские, чем чисто русские слова.

Например, указывал Белинский, исконно русское слово «возница» кажется русскому простолюдину гораздо более чужим, чем иностранное «кучер».

«Что такое алмаз или бриллиант – это знает всякий стекольщик, почти всякий мужик, но что такое сверкальцы – этого не знает ни один русский человек».

Замечание Белинского о тех иностранных словах, которые нам кажутся более русскими, чем русские слова с тем же значением, прозвучали бы для меня парадоксом, если бы мне не приходилось наблюдать точно такие же случаи.

Взять хотя бы слово водомёт. Я читал в одной школе рассказ, где это слово встречается дважды. Иные школьники не поняли, что оно значит ..., но один поспешил объяснить: «Водомёт – это по-русски сказать: фонтан». Иностранное слово фонтан он принял за русское, а чисто русское водомёт – за чужое! (К. Чуковский, «Живой как жизнь»)

В приведённом тексте в конструкциях, начинающих каждый абзац, то есть инициальных конструкциях, мы наблюдаем:

- 1) сложное предложение с инверсией (изменённым порядком следования) частей сложного предложения, где придаточная часть стоит впереди главной (здесь абзац совпадает в своих границах со сложным многокомпонентным предложением; другими словами – сложное многокомпонентное предложение представлено автором как собственно абзац);
- 2) вводное слово *например*;
- 3) ещё одно предложение с инверсией его частей;
- 4) главное предложение в сложноподчинённом, начинающееся со слов, повторяющих слово *Белинский* в первом абзаце;
- 5) конструкцию, которая выше названа условно сегментированным построением.

Каждая из инициальных конструкций выполняет функцию связи предыдущего абзаца с последующим. Кроме этой функции, как было указано выше, каждая из инициальных конструкций абзаца называет микротему этого абзаца.

Таким образом, каждая часть приведённого текста – как микроединицы, так и макроединицы – демонстрирует теснейшую лексико-грамматическую связь, приводящую к смысловому и грамматическому единству текста.

ВОПРОСЫ

1. Каковы средства связи макроединиц – абзацев в составе текста? Приведите примеры.
2. Как может начинаться абзац (какова инициальная конструкция)? Приведите примеры.

ЗАДАНИЕ

В приводимом ниже тексте подчеркните средства связи макроединиц – абзацев.

Или другое слово: зодчий. Коренное старорусское слово, крепко спаянное с целой семьёй таких же: здание, создатель, созидатель, зиждитель и т. д. Но прохожу я как-то в Ленинграде по улице Зодчего Росси (это было в 20-х годах) и слышу: «Зодчий – это по-русски сказать: архитектор». Было ясно, что русское зодчий звучит для обоих чужим звуком, а иностранное (с греческим корнем и с латинским окончанием) архитектор воспринимается как русское.

И тут я вспомнил, что в детстве я точно также объяснял себе слово ваятель: был уверен, что оно иностранное и что в переводе на русский язык означает скульптор ...

И совсем недавно ... одна женщина ... пояснила при мне другой: «Томаты – это по-русски сказать: помидоры», – и даже обиделась, когда я сказал, что помидоры – это итал-французское слово... (К. Чуковский, «Живой как жизнь»)

2.2. Средства связи между сложными синтаксическими целыми

Средства связи макроединиц текста – сложных синтаксических целых (ССЦ) – идентичны тем средствам связи, которые мы наблюдали в вышеприведённых текстах применительно к абзацу. Это тем более очевидно в случаях совпадения абзаца и ССЦ (чаще в текстах научных, учебно-научных); но в художественных и публицистических текстах такое совпадение встречается гораздо реже: в них функция называния микротемы выполняется преимущественно ССЦ, а абзац вы-

полняет композиционную функцию, позволяющую ярче выделить то, что хочет автор.

Обретение имени («означивание» как процесс).

*Естественный язык является основной формой, в которой отражены наши знания о мире. Вместе с тем язык – это главный инструмент, с помощью которого человек познаёт мир, то есть **означивает** и обобщает все те сигналы, которые поступают в его мозг извне. Любые, в том числе самые обыденные, **знания** требуют **языкового** оформления – если это **знания**, а не смутные ощущения. Именно язык – это **знаковая система**, которая обеспечивает функционирование нашего **интеллекта**.* Если по каким-нибудь причинам (как, например, врождённая глухота) ребёнок не может овладеть **родным языком**, то без специального обучения, которое даст ему возможность овладеть **другой знаковой системой** (для глухого ребёнка это обычно **жестовый язык**), он обречён на тяжёлое отставание в **умственном развитии**. (Р. М. Фрумкина, «Психолингвистика»)*

В приведённом тексте разными шрифтами выделены лексические средства связи. Эти лексемы обеспечивают связность микротем «язык», «означивание», «знания», «интеллект». Преобладающей микротемой является микротема «язык». Вместе с тем – предложение, отмеченное звездочкой (оно сложное, с инверсией частей, благодаря чему на первом месте – в препозиции, оказывается придаточное предложение), даёт читателю возможность выделить ещё одну микротему – «глухота». И эта микротема могла бы быть «обозначена» при помощи абзаца.

Как и в абзаце, внутри ССЦ кроме лексической связи используется и грамматическая, и лексико-грамматическая связь. Это и союзы, и местоимения, и их сочетания с лексемами.

*Какой-то старик медленно шёл мимо, прогуливал свою собачонку, и, бросив взгляд на окно ресторана, остановился, как вкопанный, воруша полузабытое воспоминание из своего детства: мокрый от дождя перрон..., проплывающие мимо вагоны. **И** когда вагон проплывал мимо, женщина на секунду повернула голову и улыбнулась ему. (А. Пастолов, «Речитатив»).*

*Напомним: желая позабавиться, Троекуров имел обыкновение заталкивать в клетку с медведем кого-нибудь из мелкопоместных дворяншек. Все сносили унижение. Троекуровых давно уже нет. **А вот «троекуровщина»** – своевольное желание унижить человека – осталась. (Из газет)*

Причин **такого** положения много. Они и в истории русского бесправия, и в национальном характере, и, конечно же, в особенностях нынешней политической системы, в значительной мере унаследованной из СССР. **Возьмём хотя бы серьёзные расхождения** между текстом Конституции и её применением. Специалисты справедливо называют нынешнюю Конституцию одной из лучших в мире. Какой текст! Какие формулировки! ...**Но** когда выглядываешь в окно на улицу, где ОМОН разгоняет демонстрацию из десяти протестующих граждан, то возникают совсем другие чувства. **Чувства** бесправия и беззащитности перед машиной государства. (Из газет)

В приведённых примерах микротемы внутри ССЦ (старик, женщина; Троекуров, «троекуровщина») соединены при помощи союза *и* – в первом примере и сочетания союза *а* и местоимения *вот*. Нужно заметить, что оба указанных союза (независимо от связи с местоимением), находясь в составе предложений, свою соединительную функцию выполняют «за пределами предложений» – в составе ССЦ.

ВОПРОСЫ

1. Какими средствами обеспечивается смысловое и грамматическое единство текста?
2. Каковы средства связи микротем в составе ССЦ как макроединицы текста?
3. Как изменяется функция союзов внутри ССЦ?

ЗАДАНИЕ

В предлагаемом тексте найдите сложные синтаксические целые и отметьте средства связи этих макроединиц между собой.

ЗА КЛЮКВОЙ

Блудово болото, где мы сами не раз тоже блуждали, начиналось, как почти всегда начинается большое болото, непроходимую зарослью ивы, ольхи и других кустарников. Первый человек прошёл эту приболотицу с топором в руке и вырубил проход для других людей. Под ногами человеческими осели кочки, и тропа стала канавкой, по которой струилась вода. Дети без особого труда перешли эту приболотицу в предрассветной темноте. И когда кустарники перестали заслонять вид впереди, при первом утреннем свете им открылось болото, как море. А впрочем, оно же и было, это Блудово болото, дном

древнего моря. И как там, в настоящем море, бывают острова, как в пустынях – оазисы, так и в болотах бывают холмы. У нас в Блудовом болоте эти холмы песчаные, покрытые высоким бором, называются борами. Пройдя немного болотом, дети поднялись на первую борину, известную под названием Высокая грива. Отсюда, с высокой пролысинки, в серой дымке первого рассвета чуть виднелась Борина Звонкая. (М. Пришвин, «Кладовая солнца»)

ГЛАВА III

СПОСОБЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ

§ 1. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ И ВЫДЕЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ

В письменной речи (как и в устной) актуальной является задача распределения и выделения информации. Это необходимо, поскольку объект высказывания, всегда являясь внеязыковым по сути, должен быть переведен в систему последовательно, линейно развертывающихся языковых средств. Эта задача выполняется по преимуществу на синтаксическом и лексическом уровнях. В устном тексте выделение информации сопровождается соответствующей («выделяющей») интонацией. Процесс выделения информации в тексте называется актуализацией. И осуществляется этот процесс в диалоге, простом и сложном предложении.

Распределение и выделение информации в тексте обеспечивается актуальным членением.

Актуальное членение – это членение предложения на две смысловые части, обозначающие предмет речи – тему, и то, что о нём говорится – рему.

Рема (от греч. *rhēma* – слово, изречение, букв. – сказанное) – компонент актуального членения предложения, то, что утверждается или спрашивается об исходном пункте сообщения – теме – и создаёт предикативность, законченное высказывание мысли. Ремой может быть любой член (или члены) предложения. Распознаётся она по главному (логическое, оно же – «ядерное») ударению, конечной позиции в предложении (Жить – значит дышать). (ЛЭС, 1990, с. 410)

Первая тема в ССЦ определяется достаточно произвольно, часто все первое предложение является носителем темы (*Жили-были старик со старухой*). Каждое последующее предложение строится на базе предыдущего, вбирая в себя какую-либо его часть. Тема (Т) обеспечивает связь с предыдущим контекстом, а рема (R) – с последующим.

Существуют различные варианты строения тема-рематических цепочек.

1. Сцепление: T1 – R1. T2 (= R1) – R2. T3 (= R2) – R3. Цепная связь выражается в том, что член предшествующего предложения,

несущий на себе логическое ударение, повторяется, развертывается в последующем предложении в другой член. Такая связь осуществляется с помощью лексических повторов, синонимов, местоимений, наречий.

Однажды стекольщик замазывал на зиму рамы, а Костя и Шурик стояли рядом и смотрели. Когда стекольщик ушел, они отковыряли от окон замазку и стали лепить из нее зверей. Только звери у них не получились. (Н. Носов, «Замазка»)

2. Параллельная структура: T1 – R1. T1 – R2. T1 – R3; предложения сопоставляются или противопоставляются, но они равны между собой. Средствами синтаксического параллелизма являются: одинаковое строение предложений, порядок слов, временной план, лексические средства, вводные слова.

Круглое светлое озеро светилось в тумане. Голубую гладь озера устилали белоснежные лилии. В озере отражались высокие леса, и трудно было отличить настоящие деревья от их отражения в воде.

3. Обратная параллельная структура: T1 – R1. T2 – R1. T3 – R1.

Муж играл на рояле. Жена – на аккордеоне. Это была музыкальная семья.

4. «Пучковая» структура: T1 – R1, R2, R3.

Она взяла ручку. Задумалась. Стала писать письмо.

5. Обратная «пучковая» структура: T1, T2, T3 – R1.

Ночь, улица, фонарь, аптека,

Бессмысленный и тусклый свет.

Живи еще хоть четверть века –

Все будет так. Исхода нет. (А. Блок)

С помощью членения текста информация организуется таким образом, что сложные смысловые и структурные отношения преобразовываются в линейный текст.

ВОПРОСЫ

1. В чем состоит задача распределения и выделения информации в тексте?
2. Каков основной механизм распределения и выделения информации?
3. Что такое тема и рема в предложении?

ЗАДАНИЕ

Подберите свои примеры текстов, отражающих разное строение тема-рематических цепочек.

§ 2. Диалог

Диалог – это разговор между двумя или несколькими лицами.

«...Можно определить диалог как особую, функционально-стилистическую форму речевого общения, которой свойственны: наличие двух или нескольких участников, обменивающихся речью; более или менее быстрый темп речи, когда каждый компонент ее является репликой; сравнительная краткость реплик; лаконичность и эллиптичность построений внутри реплик. Монологическая речь как явление, прямо противоположное диалогу, имеет обратные свойства; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реакцию, наличие заданности, предварительного обдумывания, обуславливающего длительность, связанность, логическую построенность речи».⁸

Диалог является одним из способов выделения информации в тексте. Диалог соединяет микроединицы – простое предложение и (или) сложное предложение. Такие микроединицы (части диалога) – традиционно называют репликами.

Реплика – высказывание, которое опирается на предшествующую речь или ситуацию речи и направлено на вызов нового высказывания. В реплике заключена новая информация и/или речевая реакция по поводу объекта разговора. Реплика может подтверждать или отрицать сказанное, дополнять или уточнять содержание предшествующей реплики, являться стимулом к высказыванию. Границы реплики – конец речи одного говорящего и начало речи другого.

По своей коммуникативной направленности и синтаксическому строению реплики весьма разнообразны.

Реплика-стимул (первая) наиболее самостоятельна по структуре и по содержанию. Она наиболее полна по своему словарному составу, наиболее свободна в формах.

Реплика-реакция содержит лишь семантически весомые звенья, обеспечивающие правильное восприятие и понимание. Она структурно оказывается неполной и восполняется составом первой реплики.

В структуре диалога как текста единицей является диалогическое единство.

Диалогическое единство – это сцепление двух (или более) смежных реплик, характеризующихся семантической, структурной и интонационной законченностью.

Минимальный объем диалогического единства составляет сочетание реплики-стимула и реплики-реакции.

Реплики различаются по типу высказывания. Наиболее распространенными типами являются: сообщение, вопрос, побуждение, восклицание. Их комбинации составляют различные типы диалогических единств (сообщение – сообщение, сообщение – вопрос, сообщение – побуждение, сообщение – восклицание, вопрос – сообщение и другие).

Прочитайте диалог из рассказа Николая Носова «На горке». Обратите внимание на форму и содержание различных реплик.

Тут прибежали ребята. Видят – горка песком посыпана.

– *Это кто здесь напортил? – закричали они. – Кто горку песком посыпал? Ты не видал, Котька?*

– *Нет, – говорит Котька, – я не видал. Это я сам посыпал, потому что она была скользкая и я не мог на нее взобраться.*

– *Ах ты, умник! Ишь что придумал! Мы трудились, трудились, а он – песком! Как же теперь кататься?*

Котька говорит:

– *Может быть, когда-нибудь снег пойдет, он засыпет песок, вот и можно будет кататься.*

– *Так снег, может, через неделю пойдет, а нам сегодня надо кататься.*

– *Ну, я не знаю, – говорит Котька.*

– *Не знаешь! Как испортить горку, ты знаешь, а как починить, не знаешь! Бери сейчас же лопату!*

Котька отвязал коньки и взял лопату.

В данном тексте можно выделить три диалогических единства: вопрос – сообщение, вопрос – сообщение, восклицание – сообщение – побуждение.

В письменной речи, чтобы диалог был понятен читающему, он зачастую должен быть тесно связан с предшествующим текстом (или ССЦ, или абзацем).

К ним бесшумно подошёл официант.

– *Желаете ещё чего-нибудь? – спросил он.*

– *Хорошо бы стейк...*

– *Кухня уже закрыта.*

– *Тогда принесите счёт...* (А. Постолов, «Речитатив»)

В приведённом диалоге слово *официант* позволяет понять тему диалога, содержание каждой микроединицы.

⁸ Винокур Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи. – М., 1986. – С. 47.

А в нижеследующем диалоге без предшествующего текста читатель не может понять содержания диалога как части текста, не может понять, какое место занимает этот диалог в тексте.

- А что ты так тяжело вздыхаешь?
- Ужасно не люблю ссориться...
- Давай подпишем перманентное перемирие.
- Про перманентную революцию я помню, а перемирие... (Там же)

В этом диалоге понятно только то, что двое говорят о ссоре и желании помириться (*перманентно* – то есть навсегда). Но кто эти герои, что случилось в их жизни, при их общении, – непонятно.

И в устной речи части диалога могут быть сведены до минимума, так как известна ситуация общения:

- Ты сейчас куда?
- На лекцию.
- И остальные?
- Да, конечно.

В такой ситуации общения и возникает необходимость использовать неполные предложения как микроединицы текста.

Диалог выполняет функцию выделения информации в текстовой последовательности (в тексте) благодаря своему специфичному построению, художественно-эстетической задаче, которую ставит перед собой автор.

ВОПРОСЫ

1. В чём сущность диалога? Какова его структура?
2. Как диалог связан с текстом?
3. Почему в диалоге появляются неполные предложения?

ЗАДАНИЕ

В приведённом тексте выделите диалоги; определите, как микроединицы – части диалога (реплики) связаны с текстом; отметьте неполные предложения; отметьте случаи, когда без предшествующего текста диалог непонятен.

Вход в Департамент стерёг омоновец, одетый в бронезилет и вооружённый коротким десантным автоматом...

Омоновец взял у директора «Сантехюта» паспорт, сверил фамилию со списком поздравителей-дароносцев и разрешающе кивнул. Обняв букет, Михаил Дмитриевич прошёл сквозь контрольный контур, пискнувший при этом противно, но, видимо, не опасно, потому

что постовой не обратил на звук никакого внимания. Зато его очень заинтересовала бархатная коробка, пущенная по движущейся ленте сквозь рентгеновский агрегат.

- Нож? – спросил он, всматриваясь в экран.
- Кинжал.
- Подарок?
- Ага.
- Откройте!

По тому, как он это сказал, стало ясно: ему просто захотелось посмотреть на подарок. Директор «Сантехюта» снял крышку: в алом оборчатом шелку покоился настоящий аварский кинжал времён Ша-миля, украшенный чеканкой и золочёной кучерявой сурой.

- Хорош! – завистливо молвил омоновец. – С Чечни?
- Оттуда.
- Сам привёз?
- Друг.
- Хоро-ош! Мне такой не попался...
- Был там? – с уважительным сочувствием спросил Свирильников.
- Посылали, – вздохнул парень, вернул паспорт, заглянул в букет и разрешающе махнул рукой. (Ю. Поляков, «Грибной царь»)

§ 3. Способы выделения информации в простом предложении

Ещё одним способом выделить нужную информацию является структурирование простого предложения.

В простом предложении способами выделения информации в тексте являются:

- 1) инверсия членов предложения,
- 2) введение в состав простого предложения частиц, междометий, союзов, соединяющих микроединицы в макроединицах,
- 3) парцелляция,
- 4) сегментация.

1. **Инверсия членов предложения** – это их перестановка внутри простого предложения, изменение прямого порядка слов. Слово *инверсия* – латинское: *inversion* – «переворачивание».

Прямой порядок слов требует постановки зависимого слова в позиции. Например: *Книга папы лежала на столе.* В зависимости от цели сообщения предложение может иметь такой порядок слов:

На столе лежала книга папы. Папы книга на столе лежала и т. д. При инверсии зависимое слово, которое хочет выделить автор, ставится перед независимым словом. Например: *«Негде, в тридевятом царстве, в тридесятом государстве, жил когда-то царь Дадон»* (А. С. Пушкин, «Сказка о золотом петушке»). Подчёркнутые обстоятельства поставлены перед глаголом *жил* с целью выделения места, где жил Дадон. Такое начало сказок как фольклорных произведений очень распространено.

2. В современной речи чрезвычайно распространено *введение* в простое предложение *частиц, междометий, союзов* (которые соединяют микро- и макроединицы). Такой приём обусловлен «проникновением» синтаксических особенностей устной речи в речь письменную – с целью выделения той или иной информации; письменная речь в результате становится более экспрессивной. Приведём примеры.

Вот полагалось считать, что «Тёмные аллеи», написанные в эмиграции, – это не лучшее произведение Бунина. Полагалось считать, что в эмиграции русские писатели, уехавшие от советской власти, ничего лучшего уже создать не могли. ...*И вот* как-то пытались там только плакать по родине. (М. Веллер, «Перпендикуляр»)

Жил-был великий русский поэт Александр Блок. Этот Блок приветствовал революцию. *Этот* Блок писал ещё о предчувствии революции. (Там же)

Ну, и при чём же здесь размеры России-то? Россия даже не занимает какое-то почётное призовое место в перечне гипербола в мировой литературе. *Ну что* вы, честное слово. (Там же)

3. В главе 1 среди микроединиц были названы *парцеллированные построения*. Поскольку парцелляты появляются в текстовой последовательности в результате «дробления» простого предложения, постольку они становятся средством выделения информации.

Сравним два варианта:

1) *Современные средства коммуникации, будь то интернет, телевидение, кино, конечно, влияют на литературу своей визуальностью, клиповым сознанием, отрывочностью, фрагментарностью, яркостью «картинок».*

2) *Современные средства коммуникации, будь то интернет, телевидение, кино, конечно, влияют на литературу. Своей визуальностью, клиповым сознанием, отрывочностью, фрагментарностью, яркостью «картинок».* (Из газет)

Во втором примере выделены жирным шрифтом парцелляты – целый ряд косвенных дополнений, которые, будучи отделены от «базового» предложения, начинают выполнять функцию выделения значимой, по мнению автора статьи, информации.

4. Процесс *сегментации* (см. § 3 главы I) – это также процесс «расчленения» предложения, но другим способом: в инициальную (начальную) позицию выносятся слово (или словосочетание), которое важно для пишущего. Далее, после точки или иного знака препинания, следует предложение, в котором заключена информация о выделенном слове (словосочетании). Таким образом, выявляется ещё одна важная функция сегментированных построений – выделения нужной пишущему информации. Приведём пример.

Среди таких известных видов рукоделия, как вышивание, вязание, плетение и другие, особое место занимает шитьё из лоскута, корни которого уходят в далёкое прошлое.

Первые упоминания об искусстве соединения различных тканей встречаются в исторических описаниях, датированных XI в. Ткань – материал недолговечный, поэтому время и место возникновения лоскутной техники весьма условны... (Из газет)

Если автор этого текста решил бы выделить словосочетание «шитьё из лоскута», то он мог бы сделать это при помощи сегментированного построения. И тогда текст выглядел бы так. (Приведём в качестве примера последний абзац).

Шитьё из лоскута ...Первые упоминания об искусстве соединения различных тканей встречаются в исторических описаниях...

Сегментированное построение позволяет как будто «задуматься» над микротемой, в начале которой оно употреблено. После сегментированного построения поставлено многоточие, но может быть поставлен и восклицательный знак, если автор говорит о чём-то с эмоцией. Например: *Шитьё из лоскута! Как этим искусством владеют некоторые мастерицы!*

ВОПРОСЫ

1. Каковы способы выделения информации в простом предложении?
2. В чём суть выделения информации при помощи инверсии членов предложения?
3. Какие служебные части речи употребляются для выделения информации в простом предложении? Что они дополнительно привносят в предложение?

4. Как видоизменяется структура простого предложения при помощи:
а) парцеллятов, б) сегментированных построений?

Задания

1. Прочитайте тексты и найдите в простых предложениях инверсию порядка слов.

Чичикову не до просвещения было дело. Ему хотелось обстоятельно расспросить о том, как всякая дрянь даёт доход: но никак не дал ему Костанжогло вставить слова. Желчные речи уж лились из уст его, так что он их не мог удержать. (Н. В. Гоголь, «Мёртвые души»)

В детстве, лет до десяти, я копил марки. Марок для моего возраста и того времени у меня было довольно много. Около трёхсот. Особенно я любил марки иностранные. В нашей закрытой стране иностранные марки были редкостью. Их отклеивали от конвертов, которые изредка присылали кому-нибудь из-за границы. (М. Задорнов, «Три марки»)

Но вот сегодня, в конце XX века, никакого театра у нас нет! Есть интеллектуальные потуги для так называемых ценителей. Для внутритеатральной публики есть мюзикл... Есть просто какие-то там лёгкие бытовые пьесы более или менее современных авторов... (М. Веллер, «Перпендикуляр»)

1. Прочитайте тексты и отметьте в каждом из простых предложений частицы и союзы, которые способствуют выделению той или иной информации.

2008 год – Год семьи. Это значит, что власти, образовательные учреждения и общественные организации уделяют особое внимание семье, её ценностям и традициям. Но, наверное, в первую очередь этот год нужен нам, чтобы мы сильнее почувствовали и ещё больше поняли, как это важно: быть не просто сообществом родственников по крови, а семьёй.

А что самое важное в семье? Наверное, традиции, которые сближают всех родных. И хотя есть мнение, что семейные традиции сегодня канули в Лету, социологические опросы... показывают, что это не так. (Из газет)

Вот идёшь со склада с туесами, поспешаешь к себе в избу, нет-нет да и пощупаешь в туесах-то: всё ли моё тут? Может, недоложили чего? Али сзади кто подкрался в переулке да и поживился, цопнул?

А бывает... (Т. Толстая, «Кысь»)

Нет ничего лучше Невского проспекта, по крайней мере в Петербурге... Не только кто имеет двадцать пять лет от роду, прекрасные усы и удивительно сшитый сюртук, но даже тот, у кого на подбородке выскакивают белые волосы и голова гладка, как серебряное блюдо, и тот в восторге от Невского проспекта. А дамы! О, дамам ещё более приятен Невский проспект. Да и кому же он не приятен? (Н. В. Гоголь, «Невский проспект»)

3. В приведённых ниже простых предложениях обозначьте парцеллированные части. Какие члены предложения стали парцеллятами?

Группа существует в своём измерении, в своей системе координат. Общечеловеческие ценности, мораль, ментальность в группе подвергаются корпоративному искажению. Коррекции. (М. Веллер, «Человек в системе»)

Мужчины более агрессивны. От природы. (Там же)

Знаковая система языка служит передаче информации. Фактической и эмоциональной. И накоплению информации. И обработке, чёрт возьми, этой рационально упакованной информации. (Там же)

Ритуал – это когда делают что-то не как придётся, не как хотят, не кто в лес, кто по дрова, а общепринятым, традиционным, утверждённым, тщательно соблюдаемым образом. Придерживаясь в действиях деталей, мелочей, принятой последовательности. (Там же)

Нет человека, который бы с детства не мечтал о доме, уютном и тихом. Своём. (Из газет)

4. Смоделируйте сегментированные построения в простом предложении по образцу: *Ураган терзал сад. – Ураган. Как он терзал сад!*

Не так давно в Москву приезжал некий французский литератор по имени Жан Бло. На деле-то его звали просто: Александр Блок. Очень уже старый человек, за девяносто лет. В начале прошлого века его родители эмигрировали из России во Францию. И когда мальчик подрос и, как положено, принялся рифмы лепить, он обнаружил, что некто под именем Александр Блок стихи уже писал, и неплохие стихи. Тогда юноша взял псевдоним, вполне французский. (Из газет)

Когда Дмитрий впервые погладил лапку Бобика, ему показалось, что пёс ему подмигнул. Лайка оказалась дружелюбной, а главное – понятливой. В упряжке из четырёх собак Трохов поставил Бобика коренником. В январе 1942 года они уже были на фронте, пережили кровавые бои за Ржев... Паёк собакам полагался такой же, как и солдату. Что было в котелке у Торохова, то и в мисках собак. (Из газет)

С земли ещё не сошёл снег, а в душу уже просится весна. Известно блаженное состояние, когда замираешь от смутных предчувствий и улыбаешься без всякой причины. По-видимому, такое же состояние переживает теперь и природа. Земля холодна, грязь со снегом хлопает под ногами, но как кругом всё весело, ласково, приветливо! Воздух так ясен и прозрачен, что если взобраться на голубятню или на колокольню, то, кажется, увидишь всю вселенную от края до края. Солнце светит ярко, и лучи его, играя и улыбаясь, купаются в лужах вместе с воробьями. Речка надувается и темнеет; она уже проснулась и не сегодня-завтра заревет. Деревья голы, но уже живут, дышат.

В такое время хорошо гнать метлой или лопатой грязную воду в канавах, пускать по воде кораблики или долбить каблуками упрямый лёд. Хорошо также гонять голубей под самую высь поднебесную или лазить по деревьям и привязывать там скворечни. Да, всё хорошо в это счастливое время года, в особенности если вы молоды, любите природу, и если по службе не обязаны сидеть в четырёх стенах до вечера. Нехорошо, если вы больны, если чахнете в канцелярии, если знаете с музами. (А. П. Чехов, «Весной»)

§ 4. Способы выделения информации в сложном предложении

В сложном предложении также существуют способы выделения информации:

- 1) инверсия придаточных предложений относительно главного – в сложноподчинённых предложениях;
- 2) парцелляция в сложноподчинённых предложениях.

1. **Инверсия частей сложноподчинённых** предложений описана в курсе «Сложное предложение» как в школьных, так и в вузовских учебниках. Это препозиция придаточного предложения по отношению к главному и интерпозиция придаточного предложения по отношению к главному. Постпозиция придаточного предложения по отношению к главному стилистически нейтральна и не выделяет информацию, заключённую в придаточном предложении. Приведём примеры.

Если бы меня попросили назвать имя соотечественника, равного по мощи интеллекта титанам эпохи Возрождения, я без колебания назвал бы Дмитрия Ивановича Менделеева... Когда мы говорим о Менделееве – великом естествоиспытателе, то, прежде всего ду-

маем об открытом им Периодическом законе химических элементов. Было ли это гениальным озарением или реальным завершением долгой мыслительной работы – не суть важно. (Из газет)

Те добродетельные мысли, которые мы в беседах перебирали с обожаемым другом моим Дмитрием, ещё нравились только моему уму, а не чувству. (Л. Толстой, «Юность»)

Полезные свойства мёда, о которых известно, кажется, всем, воистину неисчерпаемы. (Из газет)

Из приведённых примеров видно, как выделенные придаточные предложения в составе сложноподчинённых предложений привлекают внимание читающего к той информации, которая в них заложена. И при чтении эти части сложных предложений произносятся с интонацией, выделяющей их, подчёркивающей важность содержания.

2. В сложных предложениях части их могут быть разделены знаками препинания так же, как и в простом предложении, то есть может наблюдаться **парцелляция сложноподчинённых предложений**. Приём парцелляции позволяет выделить информацию, заключённую в придаточном предложении. Приведём примеры.

Я купил, наконец, эту книгу. Которую искал, между прочим, очень давно. (Из газет)

Вспоминаются лесные полянки, где мы любили бывать. Где было много грибов и летом, и осенью. (Из газет)

ВОПРОСЫ

1. Каковы способы выделения информации в сложном предложении?
2. Применительно к каким частям сложных предложений применяется инверсия?
3. Какие части сложных предложений могут быть употреблены как парцеллаты?
4. Какие способы выделения информации, использующиеся в простом предложении, не встречается в сложном предложении?

Задания

1. Подберите примеры сложноподчинённых предложений, в которых придаточные предложения выделены благодаря своей позиции относительно главного – препозиции или интерпозиции; примеры можно взять из произведений художественной литературы или из газетных текстов.
2. Найдите в произведениях художественной литературы или в газетных текстах примеры парцелляции в сложноподчинённых предложениях.
3. В представленном тексте укажите способы выделения информации.

Владимир Высоцкий был великий русский поэт, который вернул поэзию к её изначальному истоку. Поэт сам пишет стихи и сам исполняет эти стихи под нехитрый ритмизованный аккомпанемент. Это то, что Высоцкий делал.

В России было много великих актёров, великих музыкантов ...И вот когда Высоцкого называют бардом ...Дорогие друзья. То, что делал Высоцкий, – это и есть поэзия в её чистом, исконном, изначальном виде. И именно так. Потому что тысячи лет поэзия была устной ещё до появления письменности. И тысячи лет стихи не произносили таким голосом, которым мы говорим прозу, а выпевали стихи. Мы это просто забыли. (М. Веллер, «Перпендикуляр»)

§ 5. ЛЕКСИЧЕСКИЙ СПОСОБ ВЫДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ

Исключительно важную роль в процессе выделения (актуализации) информации в тексте играет лексика.

В зависимости от стилевой принадлежности текста функцию выделения (актуализации) информации выполняют разные пласты лексики.

В научном тексте такую функцию выполняют термины. В пространстве научного текста термины выполняют не только информативную функцию, но и функцию выделения излагаемой информации. Например.

Антропоцентричность и когнитивность современной лингвистической парадигмы требуют пристального внимания к изучению символической составляющей языка, позволяющей проникнуть в сложный механизм познания мира.

Выделенные термины дают научную информацию и одновременно выделяют её, так как не всегда термины понятны читателю и требуют выяснения их значения.

Как известно, задача научного произведения (научного текста) – сообщить научную информацию, объяснить её, предоставив систему научной аргументации.

Поэтому в таких текстах не может употребляться лексика с коннотативной заданностью, не могут быть использованы тропы.

Лексика с коннотативной заданностью употребляется в художественных и публицистических текстах. Например:

Машина появилась из-за холма, как желвак на вялой анемичной мышце больного. Это был двухдверный ярко-красный «мустанг» со сферическими никелированными колпаками, слегка потускневшими от дорожной пыли. Шустрый бурундучок, перебежавший в этот момент дорогу, так и присел, парализованный видом катящегося на него монстра. Машина притормозила, и клаксон выдал короткую саксофонную руладу. Бурундучка как ветром сдуло с дороги. (А. Постолюк, «Речитатив»)

Выделенные тропы (сравнения), уменьшительно-ласкательные морфемы, просторечный вариант (слово *шустрый*) выполняют функцию выделения информации в этом художественном тексте, создавая одновременно определённое настроение при чтении.

Водитель первой из вереницы маршруток на Иерусалим что-то крикнул ему, кивнув туда, где, оттопырив фалды задних дверей, стоял миниавтобус в ожидании багажа пассажиров. (Д. Рубина, «Синдром Петрушки»)

И в данном примере сравнение не только участвует в процессе выделения информации, но и создаёт яркую визуальную картинку в воображении читающего.

ВОПРОСЫ

1. Какую функцию выполняет лексика в научных текстах? Приведите примеры научного текста.
2. Какова функция лексики в художественных текстах? Приведите примеры из художественных произведений.

Задания

1. Выписать те тропы, которые изучались в курсе «Культура речи», и отметить, какие из них употреблены в ниже приведённых фрагментах текстов. Отметить, какие коннотативные (эмоциональные) оттенки вносят эти тропы в содержание текстового отрывка.

Внимательно оглядевшись, он опустился возле переполненной корзины, потом, смятая отцветший зверобой, лёг на спину и долго наблюдал за плавной жизнью облаков. (Ю. Поляков, «Грибной царь»)

Уже рассвело, и рыжее сентябрьское солнце просовывало между тесно стоящими домами холодные утренние лучи. (Там же)

Ведущая на вращающемся кресле резко повернулась к гостю.

Кирилл Семёнович, так можно ли утверждать, что именно Саломея заказала Иоанна Предтечу?

Изнурённое знанием морщинистое лицо академика потемнело в мыслительном усилии, и он медленно, как бы размышляя вслух, заговорил... (Там же)

*Первый раз Муху поколотили уже первого сентября – несильно и назидательно – на большой перемене ...Миха стоически **принял свою дозу**...* (Л. Улицкая, «Зелёный шатёр»)

Над всеми возвышался длинный нескладный мужчина, в котором таился – сразу же понял отставной генерал – корень всех зол.

Корень назвался Ильёй Брянским. (Там же)

*(Он) остановился прямо перед швейцаром, похожим на оперного певца **двухспальной грудной клеткой и литой шеей**.* (Там же)

1. В приведённом тексте подчеркните те лексемы, которые или являются терминами, или придают тексту коннотативный оттенок.

На протяжении всей жизни человек ставит перед собой немало вопросов. ...Вопросы у каждого разные, сообразно уровню интеллекта, одухотворённости и кругу интересов. Кто-то хотел бы знать, есть ли жизнь после смерти и стоит ли заморачиваться с моральными комплексами, чтобы обеспечить себе бонус на следующем круге бытия. Кого-то мучит когнитивный экономико-топографический диссонанс: он никак не может понять, что делают деньги не в его кармане и каким «цып-цып-цып» они приманиваются. (М. Малявин, «Новые записки психиатра»)

Помимо слабоумия, можно выделить ещё два случая, когда чувство юмора и самокритика либо напрочь отказываются селиться под сводом черепа, либо в спешке покидают насиженные места: это обретение высокого социального статуса человеком, духовно для этого не созревшим, и острое желание выслужиться. Медные трубы для неподготовленной психики – страшнее, чем иерихонские для фортификационных сооружений. Да и желание в них подудеть – тоже вещь заразная, требующая строго кастинга. (Там же)

Анализ текста (справочные материалы)

СХЕМА АНАЛИЗА ТЕКСТА

1. Тема текста.
2. Структура текста:
 - а) микроединицы (абзац, ССЦ);

б) микроединицы (простое предложение, неполное простое предложение, сегментированное построение, парцелированное построение, вводные и вставные конструкции).

3. Сложное синтаксическое целое как композиционно-синтаксическая единица: микротема, средства связи внутри каждого ССЦ.

4. Абзац как композиционно-стилистическая единица: особенности инициальных конструкций абзаца (первых предложений), их роль в создании связности текста – внутритекстовой связи (вводные конструкции, союзы, частицы, междометия, актуализированные простые и сложные предложения и т. д.).

5. Процесс актуализации (выделения) информации в тексте:

а) синтаксический: диалог, актуализированные простые и сложные предложения;

б) лексический (термины, тропы).

ОБРАЗЕЦ АНАЛИЗА ТЕКСТА

СОВЕСТЬ

Совесть есть та таинственная глубина, из которой приходит к нам раскаяние и страстное желание очищения. Именно раскаяние приводит нас к желанию простить и быть прощённым.

Простить, быть прощённым! Ведь это и есть поворот от разделения к единству, от вражды к любви, от отделённости к соединению. Ибо простить – это непросто. Простить и быть прощённым может только тот, кто вдруг со всей силой осознал весь ужас отсутствия любви в мире, всю бездонную печаль этого одиночества, на которое в своём самоутверждении и себялюбии обрёл себя человек...

Вот она, та светлая печаль, которой одной постигаем мы, наконец, и корень, и сущность, и силу зла: холод сердец, иссякание любви, торжество в мире одинокого и на одиночество обречённого самоутверждения. Молитва о прощении, жажда быть прощённым ...Каждый из нас узнает, что с этого обращения души, смягчения сердца, с этой жажды примирения начинается в нас разрушение зла. И потому, сколько бы ни было это далеко от нашей холодной, жестокой жизни, в которой силой навязанный коллектив не преодолевает, а усиливает одиночество каждого, сколь бы ни было чуждо самому духу нашего времени, – только тут, в силе совести, в жажде прощения и в обращении души начало духовного возрождения.

(Протоиерей Александр Шмеман)

1. Тема текста – *Совесть*.
2. Структура:
 - а) макроединицы – три абзаца и четыре ССЦ;
 - б) микроединицы – простые предложения, сегментированные построения; сложные предложения.
3. Четыре ССЦ текста содержат следующие микротемы:
 - а) совесть – таинственная глубина, из которой приходит к нам раскаяние и страстное желание очищения и прощения;
 - б) молитва о прощении, светлая печаль, позволяющая познать сущность и силу зла;
 - в) обращение души, смягчение сердца – условие разрушения зла;
 - г) начало духовного возрождения.

Средства связи макро- и микроединиц – лексико-грамматические; имеют место внутритекстовые союзы: **ибо, и потому ...**

4. Инициальная конструкция первого абзаца (сложное предложение) содержит слово, которое является повтором лексемы в названии темы. Поэтому чтение первого абзаца начинается с интонационного «напряжения» (ИК-2), с сильного ударения.

Инициальная конструкция второго абзаца – сегментированное построение («инфинитив темы») – *Простить, быть прощённым!*

Инициальная конструкция третьего абзаца – актуализированное сложное предложение.

5. И макро- и микроединицы текста выделены, актуализированы преимущественно синтаксически: при помощи двух сегментированных построений – *Простить, быть прощённым* («инфинитив темы») и *Молитва о прощении, жажда быть прощённым* («именительный темы»); при помощи внутритекстовых союзов – *ибо и потому*; при помощи актуализированных простых и сложных предложений.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова А. А., Богачев Ю. П., Михалькова О. В. Современный русский язык: Пособие для самостоятельной работы студентов дефектологического факультета / Под ред. А. А. Алмазовой. – М.: МПГУ, 2009.
2. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус. – М.: Флинта, Наука, 2009.
3. Колесникова С. М., Николина Н. А., Лавренев В. А. Синтаксис: Современный русский язык. Т. 3: Учебник и практикум для академического бакалавриата. В 3 т. / Под ред. С. М. Колесниковой. – М.: Юрайт, 2015.

4. Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории: Аналитический минимум. – М.: Ось-89, 2009.
5. Михалькова О. В., Сосинская И. Н. Лингвистический анализ языковых единиц. – М., 2011.
6. Осипова Л. И. Введение в языкознание. – М.: Academia, 2013.
7. Русский язык для студентов-нефилологов. Учебное пособие / Николина Н. А., Ладыженская Т. А., Михайлова О. А., Федосюк М. Ю. и другие. – М., Флинта, 2005.
8. Солганик Г. Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, Наука, 2009.
9. Сыров И. А. Способы реализации категории связности в художественном тексте: Монография. – М: Изд-во МПГУ, 2005.
10. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2004.

ГЛАВА IV

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

§ 1. Связная речь. Задачи и принципы ее развития

Под связной речью понимается процесс коммуникации, реализуемый в разных формах речи, а также результат этого процесса в виде определенного речевого произведения. Исходя из этого, коррекционная работа по развитию связной речи вида направлена на овладение школьниками с речевой патологией разными видами (диалог и монолог) и типами речи (сообщение, описание, повествование, рассуждение) в устной и письменной форме. Основной единицей в работе над связной речью является текст, для адекватного понимания и правильного построения которого необходимо в ходе специально организованной работы сформировать у детей ряд умений языкового и экстралингвистического характера. Требования, предъявляемые к высказываниям учащихся, соотносятся с лингвистическими характеристиками текста.

Обучение устной и письменной речи в методике традиционно называется развитием связной речи, которое рассматривается как сознательное формирование коммуникативных умений у учащихся и их реализация при восприятии и конструировании текстов, усвоение школьниками правил построения текста, приемов его создания. Однако у учащихся с речевой патологией отмечается наличие стойких затруднений в продуцировании связных высказываний на всех этапах обучения, а к моменту перехода учащихся в среднее звено нарушения построения связной речи становятся ведущими в структуре речевого дефекта, что более всего проявляется в письменных работах.

В письменных текстах, составленных учащимися с речевым недоразвитием, выявляются нарушения основных категорий – цельности и связности, а также затруднения в использовании языковых средств.

Преобладающий характер носят такие ошибки, как (данные по V–VII классам коррекционной школы V вида):⁹

- чрезмерное сужение или расширение объема всего высказывания или его части, пропуск и искажение фактов, перечисление выделенных звеньев высказывания без их развертывания, нарушение последовательности изложения, нарушение причинно-следственных отношений в высказывании;
- неструктурированность материала, отсутствие лексико-грамматической связи;
- бедность словаря, стереотипность синтаксических конструкций, выраженный аграмматизм, обилие вербальных парафазий.

Наличие этих нарушений связано с патологией операций речепорождения: ориентировки в условиях высказывания, внутреннего программирования высказывания, внешней реализации программы высказывания, контроля. В частности, это выражается в том, что:

- нарушен серийно-последовательный способ обработки информации: страдает многоаспектность анализа, последовательность выделения предметов высказывания и их объединение в конечное единое целое, осознание внутренних связей между ними;
- затруднено удержание замысла и подавление побочных ассоциаций;
- недостаточен уровень сформированности языковых средств, используемых в оформлении письменных высказываний;
- нарушено сличение полученного результата с реальным образом.

Методика развития речи как нормально развивающихся детей, так и детей с отклонениями в развитии исходит из лингвистической и психолингвистической характеристики текста как высшей коммуникативной единицы. Ориентирами для этой работы являются лингвистическое описание структуры текста и психолингвистическая теория порождения связного высказывания. Применение двух подходов (лингвистического и психолингвистического) в специальном обучении позволяет не только выявить те компоненты текста, которые оказываются нарушенными в письменной речи учащихся с речевым недоразвитием, но и определить причины имеющихся нарушений. Это делает возможным решение ряда методических задач, главная из которых – обучение школьников с недоразвитием речи построению связного высказывания как коммуникативной единицы.

⁹ См.: Алмазова А. А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. – М.: Прометей, 2004.

В основу обучения положены общепринятые дидактические и частнометодические принципы. При этом особое значение имеет реализация следующих принципов.

Принцип сознательности рассматривается как необходимость формирования умений осознанно выбирать языковые средства для выражения внеязыкового содержания. В связи с невозможностью опираться на чувство языка в обучении детей с нарушениями речи доля сознательности в этом процессе резко увеличивается.

Принцип наглядности в коррекционном обучении реализуется при опоре на сохранные звенья функциональной системы речи и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности. Опора на сохранные звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой более низкий и доступный уровень их осуществления. Кроме того, при обучении построению текстов важно иметь в виду, что письменная речь, фиксированная с помощью определенных графических знаков, наглядна по своему существу. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание текста), зрительных (картины, языковая наглядность) и моторных (процесс письма) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Принцип активности предполагает познавательную активность учащихся в процессе обучения.

В качестве основы активного усвоения способа действия может служить теория, разработанная П. Я. Гальпериным, одним из положений которой является утверждение, что всякие знания, умения, навыки не могут быть переданы в готовом виде. Они могут быть усвоены и стать достоянием самого обучающегося лишь при его активной деятельности по выполнению определенной системы операций. Для этого необходимо строго соблюдать подвижность в обучении, начиная его с программы, максимально развернутой по составу операций, с дальнейшим постепенным его сокращением и переводом действия с уровня материального (опора на внешние средства) на уровень речевой.

Следовательно, необходимо предусмотреть различные типы заданий, предполагающие последовательное выполнение учащимися операций, обеспечивающих реализацию намеченного действия, то есть создание текста. При этом коррекционная работа должна пронизывать все фазы порождения текста: ориентировку в условиях сообщения, программирование, реализацию программы и контроль.

Содержание и задачи работы при этом определяются с учетом уровня речевого развития детей, индивидуальных особенностей развития их познавательной и личностной сфер.

Работа по развитию речи учащихся основана на ряде специальных принципов, определенных Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой, К. В. Комаровым, В. К. Воробьевой:¹⁰

- первоочередное обеспечение коммуникативного развития ребенка;
- учет закономерностей нормального развития речи;
- развитие речи на основе формирования языковых обобщений;
- единство развития речи и мышления.

Основополагающим является **коммуникативный принцип**, в основе которого лежит первоочередная необходимость освоения языка как средства общения и орудия познавательной деятельности.

Речь всегда мотивирована, коммуникативно направлена (высказывание всегда к кому-то обращено, для чего-то и для кого-то предназначено). В обучении детей с тяжелой речевой патологией остро стоит проблема развития положительной мотивации, активизации мыслительной деятельности учащихся и потребности в активной речевой деятельности. В свете этого ведущая роль отводится речевой практике, провоцированию самостоятельной активной речи учащихся, созданию таких ситуаций, которые побуждали бы ребенка к высказыванию, обеспечивали бы школьникам, во-первых, желание вступить в общение, а во-вторых, понимание того, кому, зачем и при каких обстоятельствах адресуются их высказывания. Реализация указанного принципа достигается путем отбора языкового материала, значимого для обеспечения различных сфер общения детей данного возраста, активным использованием метода моделирования коммуникативных ситуаций в ходе обучения, целенаправленным формированием у учащихся коммуникативных умений. Эффективным путем обучения, во многом определяющим коммуникативную мотивированность высказывания, является включение речи в учебную, игровую, трудовую, предметно-практическую деятельность школьника.

Онтогенетический принцип рассматривается как необходимость учета основных закономерностей развития речи в норме, среди которых, в частности, можно назвать движение от понимания языковых

¹⁰ Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., «Просвещение», 1982. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным речевым недоразвитием. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.

средств к их активному использованию, от ситуативной речи к контекстной, от устной к письменной. Значимым для рассматриваемой проблемы является и более раннее формирование диалогической речи по сравнению с монологической.

Исходя из требований реализации онтогенетического принципа, можно говорить о необходимости формирования у детей ряда речевых умений с целью последующего обучения построению текста. Таковыми, например, являются умение выделять главное и второстепенное, умение проводить анализ, овладение серийно-последовательным способом обработки информации и другие. К условиям формирования этих умений можно отнести и широту кругозора, и жизненный опыт, характер ребенка, которые определяют среди прочего выбор речевых средств для любого текста внутри любой темы, идеи, жанра.

В соответствии с онтогенетическим принципом обучение самостоятельной связной речи происходит на основе формирования умения «вслушиваться в обращенную речь», понимания смысла готовых текстов, что помогает учащимся выявить причинно-следственные отношения, отобрать речевые средства для продуцирования высказывания, создать зрительные образы, связанные с текстом и облегчающие построение самостоятельного высказывания. Важным условием развития связной речи является гармоничное развитие зрительной и слуховой памяти, чему способствует привлечение прочитанного, прослушанного и просмотренного материала.

Обучение продуцированию и репродуцированию связных высказываний производится на основе формирования практических *лексико-грамматических обобщений*.

Языковые обобщения формируются в деятельности, в процессе приобретения речевого опыта. Обобщение языковых фактов позволяет сформировать первичные представления о способах и формах построения, взаимодействия и функционирования языковых единиц, на основе выделения их внешних одинаковых, общих свойств. Эти обобщения являются первоначальной, дотеоретической формой знаний о языке; в последующем они становятся содержанием понятия о языковых фактах.

Лексические обобщения – представление об элементах лексической парадигмы и их взаимосвязи, формирующееся на основе усвоения ассоциативных связей слов, классификации слов по значению.

Лексические обобщения основываются на усвоении значений смежности – противоположности (синонимы и антонимы), семантической интегральности – дифференцированности (многозначность слова, лексико-семантические группы, родовидовые отношения, деривационные ряды) и другие.

Грамматические обобщения формируются при овладении ребенком словообразовательными моделями, усвоении им изменения значения слова в связи с изменением его структуры (словообразовательные обобщения), словоизменительной парадигмы внутри грамматических классов слов (морфологические обобщения), овладении способами построения словосочетаний и предложений (синтаксические обобщения).

Следовательно, необходимой для успешного обучения построению текста является предварительная словарная работа (количественное и качественное расширение словарного запаса учащихся), накопление грамматических конструкций, формирование умения строить предложения, начиная с простейших развернутых ответов на вопросы учителя (с помощью учителя, с опорой на картинку, с помощью наводящих вопросов и др.).

При нормальном речевом развитии языковые обобщения формируются спонтанно, неосознанно. В этом случае при обучении построению текста педагог может опираться на сформированные у ребенка лексико-грамматические обобщения, его языковое чутье.

В условиях речевой школы интуитивная основа овладения способами создания связных высказываний заменяется целенаправленной работой по формированию способа построения текста с привлечением алгоритмизации языковых и речевых действий, доля сознательности учащихся в этом процессе резко увеличивается. Алгоритмы сначала усваиваются во внешнем плане, а затем постепенно интериорируются. При этом необходимо строго соблюдать требование подвижности в обучении, начинать осуществление которого желательно с программы максимально развернутой по составу операций, а в дальнейшем постепенно добиваться сокращения состава этих операций и перевода действия с уровня материального (опора на внешние средства) на уровень речевой. В то же время программа должна учитывать развернутый алгоритм корригируемой деятельности, и поэтому она не должна пропускать сколько-нибудь важных операций.

Последовательность операций по построению текста составляет модель деятельности, управляющую извне ходом создания текста

и позволяющую контролировать этот ход. Расчленение действия на ряд последовательных операций, доступных учащимся, вынесение их во вне, сначала контроль, а позже и самоконтроль за их выполнением, являются важными условиями, определяющими построение связного письменного высказывания учащимися.

Рассмотрение *коммуникативных и лингвистических характеристик* текста в их *взаимосвязи*.

Отбор текстового материала, предлагаемого учащимся с речевым недоразвитием, должен происходить с учетом требований, отражающих основные категории текста (цельность, связность) и обязательность соблюдения языковых норм при создании высказывания. К таким требованиям можно отнести, например, ясность темы для говорящего и возможность сделать в итоге вывод или выразить свое отношение к изложенному, четкое и последовательное изложение хода событий, мыслей, логическую связь всех частей изложения, оформление речи по грамматическим законам языка.

Рассмотрение текста как синтаксической единицы делает методически целесообразной необходимость изучения структуры, категорий, единиц и типов текста. Учет требований синтаксиса текста в методике способствует большей связности высказываний, компактности и точности языка, помогает в устранении и предупреждении речевых ошибок и нарушений логической стройности изложения мыслей. Изучение законченных частей текста и грамматических связей внутри целого текста делает обоснованным выбор методов обучения связной речи в соответствии с требованиями цельности, грамматической и семантической связности, логической стройности текста.

Осознание учащимися текстообразующих функций единиц языка всех уровней помогает им создавать свой текст. Поэтому свойства и функциональные возможности языковых единиц следует раскрывать на текстовой основе, а такие категории текста, как информативность, содержательная и смысловая цельность, связность, композиционная завершенность, необходимо реализовывать в процессе осознанного отбора единиц языка для создания текстов, отвечающих условиям и задачам обучения.

Эффективная реализация рассмотренных принципов требует использования методов и приемов обучения, разработанных с учетом специфических особенностей развития школьников с тяжелыми нарушениями речи.

ВОПРОСЫ

1. Что такое связная речь? Каковы ее характеристики?
2. В чем заключается коммуникативная направленность обучения языку школьников с речевыми нарушениями?
3. Как учитываются закономерности речевого онтогенеза при проведении работы по развитию речи?
4. Какая работа предваряет построение текста?
5. Каковы основные характеристики текста как коммуникативной и синтаксической единицы?

Задания

1. Составьте таблицу, отражающую этапы развития связной речи в онтогенезе.
2. Составьте по данным литературы описание характеристик связной речи дошкольников и младших школьников с речевым недоразвитием.
3. Выпишите из программ развития речи дошкольников и школьников с общим недоразвитием речи задачи и основные направления по разделу «Связная речь».

§ 2. Развитие диалогической речи

Диалогическая речь у детей с речевым недоразвитием остается несформированной даже к началу школьного обучения, а в ряде случаев – и далее (Р. Е. Левина, О. Е. Грибова, Н. С. Жукова и другие). Основными причинами этого являются трудности освоения речевой системы, снижение познавательной активности и коммуникативной потребности детей.

Несформированность диалогической речи проявляется в следующих особенностях:

- неинформативность, алогичность диалогов (недостаточный запас знаний об окружающем ограничивает тематику диалогов, их содержание сужается, часто нарушается логическая организация внутри одного высказывания и между ними);
- непродуктивность, краткость диалогов («параллельное» общение – каждый говорит о своем и не слышит партнера, часто это микродиалоги или диалоги равные одному диалогическому единству);

- неадекватное использование языковых средств (значительное ограничение объема словарного запаса, отчетливые трудности актуализации словаря, тенденция к замене вербальных средств – невербальными; стереотипное, примитивное синтаксическое оформление высказываний, аграмматичность спонтанной речи);

- узкая прагматическая направленность стимульных реплик (стимульные реплики обычно являются объяснением собственных действий, выражают запрет/побуждение к действию партнера, представляют собой вопросительно-побудительные конструкции или вопросы общего характера, не требуют информативного развернутого ответа);

- односложные, часто невербальные реакции (возможности реагирования ограничены, ответ часто бывает односложным или невербальным – действие или отказ от него).

Основными **методами изучения** диалогической речи являются:

- 1) наблюдение за поведением и речью ребенка в общении с другими детьми (проводится в свободное от занятий время). Цель – выявление умения детей реализовывать диалогическое общение со сверстниками в естественной ситуации;

- 2) наблюдение за поведением и речью ребенка в общении с педагогами (проводится на занятиях). Цель – выявление умения вести диалог в заданной ситуации;

- 3) проведение бесед. Исследуются особенности речи в условиях целенаправленной беседы педагога с ребенком;

- 4) экспериментальное изучение. Цель – выявить умение детей реализовывать диалог со сверстниками в специально организованной ситуации. Такие ситуации создаются чаще всего с помощью дидактических и ролевых игр.

Задачи обследования диалогической речи в системе логопедической работы заключаются в следующем:

- 1) охарактеризовать коммуникативные способности ребенка;
- 2) определить уровень и особенности развития диалогической речи ребенка в различных ситуациях общения;
- 3) наметить основные пути и перспективы коррекционного воздействия.

Оценка уровня развития коммуникативных способностей ребенка осуществляется по ряду параметров, которые отражают его личностные особенности, проявляющиеся в процессе общения или совмест-

ной деятельности с другими детьми и взрослыми. Среди этих параметров можно выделить следующие:¹¹

- потребность в общении (проявление инициативы, готовность к реагированию);

- особенности ориентировки в ситуации общения (уверенность/неуверенность в общении, заинтересованность/незаинтересованность в проблеме общения – игре, совместной деятельности);

- особенности отношения к собеседнику (эмоциональная близость/отстраненность, доброжелательность/недоброжелательность, открытость/замкнутость, сдержанность/навязчивость, внимание к собеседнику/нетерпеливость, доверие/недоверие);

- преобладающие эмоциональные реакции (удовлетворение/неудовлетворение от общения, спокойствие/острое реагирование, уступчивость/настойчивость).

Оценка диалога как продукта речевой деятельности предполагает анализ смыслового и содержательного аспектов (тематико-смысловое единство), определение характера и особенностей использования языковых (лексико-грамматических) и неязыковых (экстралингвистических) средств общения.

Тематико-смысловое единство реализуется в таких параметрах как:

- адекватность/неадекватность ситуации реплики-стимула,
- реализованность/нереализованность прагматической направленности реплик,

- удержание темы/неадекватный переход к другой теме в реплике-реакции,

- продолжение или развитие темы/отсутствие элементов развития темы (добавление, уточнение, переспрос, встречное предложение и другие),

- соблюдение/нарушение логических (причинно-следственных, временных и другие) связей.

Использование языковых средств может оцениваться по следующим параметрам:

- адекватность/неадекватность использованных языковых средств прагматической направленности реплики,

- односложность/развернутость реплик-реакций,

- оправданность/неоправданность лаконичности/развернутости реплик,

¹¹ См.: Артеменкова Л. Ф. Педагогические условия развития диалогического общения старших дошкольников в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: Дис ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 212 с.

- самостоятельные реакции/репродуцирование элементов реплики-стимула,
- адекватное/неадекватное использование/неиспользование формул речевого этикета.

Оценка экстралингвистических средств общения:

- наличие/отсутствие пауз, их функция, особенности заполнения,
- адекватное/неадекватное интонационное оформление высказываний,
- уместность/неуместность использования кинетических средств (мимики, жестов), их функции.

Рассмотрим некоторые особенности диалога, возникшего в ходе совместной деятельности (рисования) дошкольников с общим недоразвитием речи. Следует отметить, что не все вышеназванные параметры могут быть проанализированы на данном материале.

- Помогай, Андрей, – девочка
 – Я песочек рисую желтой, – мальчик
 – Я буду травку сначала... и вот... это, – девочка (указательный жест)
 – Тогда займусь лодками, – мальчик
 – Давай нарисуем домик. Я нарисую домик. Я люблю рисовать домик и баню... мы не успеваем, нам же еще много нужно рисовать... мы тут все забыли о время... делай разгон полный... свет в обоих будет гореть? Я пока дом раскрашу... у нас же ночь? – девочка
 – Ага. Солнышко, – мальчик
 – Не надо солнышко, я пока луной займусь... как просто... – девочка

Можно отметить следующие особенности участия мальчика в диалоге: заинтересованность в проблеме общения (рисовании), недостаточность внимания и интереса к собеседнику (говорит только о своих намерениях), лаконичность реплик, наличие элементов развития темы (встречное предложение – «буду рисовать лодку»), нарушение логических связей (соглашается с тем, что на рисунке должна быть ночь, и собирается рисовать солнышко).

Иными будут характеристики участия девочки в диалоге: проявление инициативы, открытость (сообщает о своих предпочтениях и намерениях), настойчивость, наличие пауз, использование кинетических средств общения, замещающих слово.

Итогом обследования является развернутое логопедическое заключение, отражающее основные характеристики диалогической речи ребенка. Такое заключение позволяет наметить основные пути и перспективы коррекционной работы.

Перечисленные особенности делают необходимым определение специальных путей в работе по развитию речи таких детей, их способности к речевой коммуникации. Такая работа требует содружественных действий педагогов, логопеда и психолога и осуществляется по нескольким направлениям:

- коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи, работа над использованием языковых средств в различных ситуациях общения;
- формирование различных компонентов коммуникативной способности в целом;
- формирование и развитие коммуникативных и речевых умений, обеспечивающих успешность протекания диалога (вызывать речевую реакцию собеседника, получить нужную информацию, отреагировать на высказывание, дать утвердительный или отрицательный ответ, задать вопрос и ответить на него).

Задачи работы по формированию диалогической речи:¹²

- 1) развитие коммуникативной потребности, мотивации общения;
- 2) формирование умения ориентироваться в коммуникативной ситуации;
- 3) формирование умения инициировать диалог и довести его до логического конца в рамках заданной тематики;
- 4) формирование речевых стереотипов для социального общения;
- 5) формирование умения адекватно отбирать лексико-грамматические средства для ведения диалога;
- 6) закрепление и развитие умения общения в диалоге с соблюдением социальных норм.

«Перечисленные задачи решаются в ходе тематических и организационных бесед, а также с помощью специальных упражнений и игр, направленных на формирование навыков ведения диалогов и формирования коммуникативной функции речи.» (Грибова О.Е.)

При отборе материала, определении последовательности и организации рассматриваемой работы необходимо учитывать основные закономерности речевого развития в норме: от восприятия и понимания речи к активному ее использованию, от ситуативной речи к контекстной и другие.

Исходя из этого, особое внимание должно уделяться ориентировке в ситуации общения, развитию адекватного понимания обращенной

¹² См.: Грибова О.Е. Методика развития речи учащихся вторых классов школы V вида (I отделение) на уроках «Окружающий мир (развитие речи)»: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 120 с.

речи. Это может быть работа с коммуникативно ориентированной картиной, выполнение ребенком обращенных к нему инструкций, просьб, требований, включение лексико-грамматического материала сначала в побудительное предложение (инструкцию), затем в повествовательное, а потом в диалогическое единство.

При обучении ведению диалога необходимо выстраивать верное соотношение ситуативной и контекстной речи. Сначала организуются диалоги, относящиеся к явлениям, которые воспринимаются ребенком в данный момент или с которыми он непосредственно сталкивается. Это могут быть диалоги по поводу каждодневно выполняемых действий, картин, фильмов и другие. По мере овладения словарем и грамматическими средствами в диалоги включаются сообщения о фактах, в данный момент не воспринимаемых, сообщения о различных событиях, имевших место в прошлом, в личном опыте учащихся.

Формирование диалогической речи весьма продуктивно происходит в ситуациях, связанных с различными видами деятельности учащихся: игровой, предметно-практической, познавательной.

Традиционно недостатком работы является однонаправленность диалога: вопросы задает педагог, а дети только отвечают. Для полноценного ведения диалога необходимо сформированное умение задавать вопросы. Для этого на занятиях необходимо создавать ситуации, стимулирующие коммуникативную активность ребенка. Это могут быть задания, предложенные в игровой форме, элементы соревнования и другие.

Моделировать реально существующие коммуникативные ситуации позволяют ролевые игры, организуемые на логопедических занятиях.

Единицей обучения являются диалогическое единство, микродиалог. В этих рамках дети учатся использовать типичные формы диалогического стимулирования и реагирования. Затем они включаются в развернутые диалоги в различных моделируемых ситуациях общения.

Приведем комментированные **примеры заданий**, используемых на разных этапах и в разных разделах работы ¹³.

1. Выполнение ребенком обращенных к нему инструкций, просьб, требований:

- *Посмотри на картинку!*
- *Слушай внимательно!*
- *Поднимите руки!*
- *Встань, пожалуйста!*

¹³ См. Грибова О.Е. Методика развития речи учащихся вторых классов школы V вида (I отделение) на уроках «Окружающий мир (развитие речи)». Монография. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 120 с.

2. Работа над вопросно-ответными единствами

Обучение умению задавать вопросы и отвечать на них проводится в различных формах с использованием разнообразных приемов. При этом следует учитывать структурную неполноту, усеченность вторых реплик, то есть те особенности реплики-реакции, к которым должны быть приведены учащиеся после сформированных умений в составлении простых предложений, умений дать развернутый ответ.

Детям даются полные или краткие ответы в зависимости от решаемой логопедом задачи. Во многих случаях коммуникативно оправданными являются краткие реплики:

– *Какой сегодня день недели?*

– *Понедельник.*

(Вариант: *Сегодня понедельник.*)

Неверным будет ответ: *Сегодня день недели – понедельник.*

Развернутые ответы требуются при рассуждении на заданную тему или в ходе закрепления определенных синтаксических структур.

Работа с синтаксическими конструкциями (простыми предложениями)

1. Выполнение инструкции (побудительное предложение): *«Петя, нарисуй солнышко!»*
2. Составление повествовательного предложения: *«Петя рисует солнышко».*
3. Включение конструкции в диалогическое единство:
 - *Что рисует Петя?*
 - *Солнышко.*

Вариант развернутого ответа (при необходимости): *Петя рисует солнышко.*

Ситуации с неполными данными (игра «Угадай-ка»)

Для проведения таких игр требуется предварительная словарная работа, составление планов-схем описания предметов, заучивание стереотипных (универсальных) вопросов.

Содержание: ребенок-ведущий загадывает (не называя) название одной из картинок в ряду, остальные дети задают вопросы, пытаясь отгадать загаданную картинку:

– *Где живет это животное?*

– *Как «разговаривает»? и т. д.*

3. Ролевые игры

Ролевые игры позволяют моделировать реально существующие коммуникативные ситуации.

Для формирования и развития диалогической речи используются сюжетно-ролевые и социально-ролевые игры.

В *сюжетно-ролевых играх* дети встают на позицию «другого»: учителя, врача, продавца и т. д.:

«Дочки-матери» – моделирование ситуации семейного общения;

«В магазине» – моделирование взаимоотношений покупателя с продавцом.

В *социально-ролевых играх* дети играют самих себя в предложенных обстоятельствах, осваивают социально приемлемые способы взаимодействия друг с другом: «Чаепитие», «Поссорились – помирились».

4. Диалоги и познавательная деятельность

Непосредственно на занятиях формирование диалогической речи может происходить в форме игровых ситуаций. Такие ситуации создаются специально и связаны с изучаемым материалом. Это могут быть задания, предложенные в игровой форме, и элементы соревнования, включенные в занятие: «Выиграет тот (та команда), кто задаст больше вопросов к картинке»; «Кто задаст последний вопрос к картинке, первым начнет составлять рассказ».

5. Диалоги в предметно-практической деятельности

Благоприятные условия для формирования диалогической речи создаются на занятиях, которые предусматривают общение в процессе какой-либо совместной деятельности. Такой деятельностью может быть рисование, лепка, создание аппликаций, изготовление различных поделок.

В процессе этой деятельности диалоги включаются в сопровождающую, завершающую или планирующую речь.¹⁴

Речь, *сопровождающая* действие, – наиболее легкая, так как наиболее ситуативная. В ней максимально используется опора на наглядный образец.

– *Что ты склеиваешь?*

– *[Я склеиваю] две полоски бумаги.*¹⁵

В *завершающей* речи уменьшается опора на зрительное восприятие. Ребенок говорит о том, что он только что сделал:

– *Петя, как ты согнул листок?*

– *[Я согнул листок] пополам.*

¹⁴ См.: Чевелева Н. А. Развитие речи детей в процессе ручной деятельности // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1961.

¹⁵ В квадратных скобках – фрагменты предложений, являющиеся необязательными для диалога. Однако для решения задач грамматической работы они могут включаться в ответ для закрепления определенных моделей предложений.

Планирующая речь осуществляется без опоры на непосредственное зрительное восприятие самого действия:

– *Что ты нарисуешь?*

– *[Я нарисую] домик и солнышко?*

Каждая из этих форм речи может быть облегченной или усложненной. В облегченных вариантах реплики логопеда содержатся все или почти все слова, необходимые ребенку для ответа. Речь ребенка в этом случае – отраженное проговаривание или незначительное расширение состава реплики (добавляются одно – два слова):

– *Дети, я сгибаю бумагу. Сделайте то же самое. Ваня, что ты делаешь?*

– *[Я] сгибаю бумагу.*

Более сложный, но наиболее близкий к естественной диалогической речи, вариант – реагирование на реплики, не содержащие опорных слов.

– *Что ты будешь делать?*

– *[Я буду] рисовать домик.*

6. Структура диалогов, навыки построения словосочетаний и предложений закрепляются с помощью различных **языковых и речевых упражнений**:

- составление диалогов по аналогии с образцом,
- дополнение реплики диалога (начало или конец ее),
- восстановление порядка следования реплик,
- подбор парных реплик из числа нескольких,
- вставка в диалог пропущенной реплики (реакции или стимула),
- придумывание пропущенной реплики,
- продолжение диалога (даны две начальные реплики),
- восстановление (придумывание) начала диалога,
- составление диалога по заданной ситуации,
- перестройка диалога в определенном направлении (изменение лица, места, времени действия).

Формирование диалогической речи детей, имеющих речевое недоразвитие, является сложной, многоуровневой задачей. Эффективность обучения при этом зависит от многих факторов: тщательной диагностики уровня развития речи ребенка и корректной интерпретации ее результатов, грамотной выработки стратегии и тактики работы учителя и специалистов, умелого применения методов и приемов коррекции и развития диалогической речи и коммуникативных способностей в целом.

ВОПРОСЫ

1. Каковы коммуникативные и лингвистические особенности диалогической речи?
2. Какие характеристики диалогической речи выявляются в процессе логопедического обследования?
3. Как результаты обследования учитываются при определении содержания и приемов работы по развитию диалогической речи?
4. Какие приемы обучения ведению диалога используются в логопедической работе с детьми разного возраста?

Задания

1. Разработайте фрагмент протокола логопедического изучения диалогической речи.
2. Найдите в произведениях детской литературы (Н. Носов, В. Драгунский и другие) образцы диалогов детей разного возраста. Проанализируйте их коммуникативные и лингвистические особенности.
3. Подберите игры и упражнения для развития диалогической речи, которые могут быть использованы на разных этапах работы с дошкольниками и младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

§ 3. ОБУЧЕНИЕ ПОСТРОЕНИЮ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА

На основе учета лингвистических и коммуникативных характеристик текста определяются **критерии оценки** текстовой продукции.

1. Объем высказывания – количество слов и предложений в тексте. Этот критерий позволяет сделать предположения о содержательности высказывания, о полноте раскрытия темы, об изменениях в словаре детей (если наблюдение ведется в динамике), об их способности актуализировать необходимую лексику и т. д. Однако окончательные выводы нельзя делать на основании оценки только объема текста.

2. Оценка количества и развернутости микротем (предметов речи) позволяет оценить содержательную сторону высказывания и ее полноту, умение объединить предложения в составе сложного синтаксического целого вокруг одной темы. При этом необходимо учитывать и объем (развернутость) микротем, объединенных одной мыслью, независимо от их положения в тексте.

3. Достоверность фактической стороны высказывания рассматривается как адекватное описание событий, явлений, фактов и действующих лиц в рамках заявленной темы без искажений фактов и домысла, если это не предполагается жанром высказывания.

4. Последовательность изложения мысли рассматривается как логическая связь микротем, соответствующая временному порядку событий (при развертывании сюжета) и порядку выделения признаков объекта (в описаниях). В последовательно изложенном тексте нет необоснованных разрывов и повторов микротем.

5. Анализ выделенности и ограниченности главного и второстепенного позволяет оценить умение детей распределять материал высказывания, соотносить существенные и несущественные звенья.

6. Оценка выражения причинно-следственных отношений высказывания осуществляется путем учета наличия/отсутствия в текстах взаимосвязи микротем и отражения взаимоотношений описываемых объектов.

Критерии 1–4 позволяют проанализировать особенности единства и полноты раскрытия темы, а учет критериев 5–6 – оценить возможность раскрытия основной мысли, то есть подчиненность семантически значимых единиц (словосочетаний, предложений, сложных синтаксических целых) целевой установке автора.

7. Композиционная структура текста оценивается с точки зрения наличия всех структурно необходимых элементов текста: вступления, основной части, заключения и их соразмерности. Законом обычно является полное предложение, построенное из лексически однозначных слов. Концовкой же служит обобщающее предложение.

8. Наличие и средства выражения логической и языковой связи определяются как между макроединицами, так и внутри них.

9. Важнейшим параметром, по которому оцениваются высказывания в практике диагностической и коррекционной работы, являются особенности их языкового оформления:

– протяженность или развернутость предложений (количество слов в предложении) рассматривается как показатель возможности ребенка удерживать и упреждать слова в процессе порождения текста, его умения выражать связи и отношения в своей речи;

– анализ синтаксических конструкций позволяет оценить уровень овладения грамматическим строем языка: возможностью отбора со-

ответствующих синтаксических средств, умением реализовать законы синтаксиса устной или письменной речи;

– при рассмотрении лексико-морфологического состава высказываний учитывается распределение словаря по частям речи, точность употребления слов, использование выразительных средств языка.

Проведенный по названным критериям анализ текстов дает возможность определить характер ошибок в развернутых высказываниях, выявить преобладающие нарушения той или иной категории текста (цельности, связности), охарактеризовать особенности использования языковых средств. Это, в свою очередь, позволяет сделать выводы о типичных и индивидуальных особенностях рече-языковой деятельности, связанных с характером нарушения развития ребенка, а также разработать адекватную систему коррекционной работы.

Обучение построению письменного текста школьников с недоразвитием речи осуществляется на протяжении всего обучения, начиная с третьего класса, когда могут быть достигнуты определенные успехи в коррекции нарушений устной речи, расширении коммуникативных возможностей учащихся.

В обучении построению каждого типа текстов могут быть выделены следующие этапы:¹⁶

- 1) анализ готовых образцов высказывания;
- 2) конструирование текста по опорам;
- 3) самостоятельное создание опор и построение текста на их основе.

Совокупность двух видов опорных конструкций представляет собой модель анализируемого или создаваемого высказывания, соотносится с его тема-рематическим развертыванием:

- опорные слова и конструкции, характеризующие содержание текста: тематические предложения, глаголы и глагольные словосочетания, отражающие систему предикатов в тексте, имена существительные и эпитеты к ним, представляющие собой систему денотатов и их признаков (смысловые опоры);
- опорные слова и конструкции, отражающие связи между частями текста.

Для составления высказываний предлагается обобщенная модель, отражающая пооперационный способ деятельности по созданию текста, которая в каждом случае может быть наполнена конкретным материалом:

¹⁶ См.: Алмазова А. А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. – М.: Прометей, 2004.

- 1) ориентировка в общем содержании, текста;
- 2) разграничение основных смысловых частей в содержании;
- 3) составление общего плана высказывания из тематических (этапных) предложений;
- 4) установление связи между ними;
- 5) подбор нужных слов для высказывания;
- 6) подробное развертывание пунктов плана.

Данная модель позволяет корректировать нарушения механизма текстообразования, поскольку пооперационно расчленяет процесс речепорождения. Использование такой модели способствует индивидуализации обучения, так как создает возможность более длительной и дробной отработки нарушенного звена речепорождения (на индивидуальных занятиях).

Методика обучения характеризуется комплексным сочетанием слуховых (чтение текстов и объяснения учителя), зрительных (вербальные и невербальные опоры – картины, схемы и т. д.) и моторных (запись материала) ощущений учащихся, служащих опорой для сознательного овладения учащимися правилами текстообразования.

1 этап – анализ готовых образцов высказывания (иллюстрированных текстов).

Содержание данного этапа составляет формирование у детей умений:

- определять тему и основную мысль текста на основе анализа содержания картины и предложенного текста;
- расчленять текст на части и составлять план путем выделения тематических предложений в каждой части текста;
- определять микротемы, входящие в эти части;
- отбирать из текста опорные слова и словосочетания для развертывания пунктов плана и микротем.

В лингвистическом плане уточняются понятия текста, темы и основной мысли текста, частей текста.

Содержание работы.

1. Рассматривание картин и чтение текста. Беседа по данному материалу с целью определения темы текста. Тема определяется путем ответа на вопросы: «Что изображено на картинах?», «О чем говорится в тексте?» и т. п. В случае затруднения тема формулируется после беседы по наводящим вопросам учителя. Сформулированная тема записывается.

2. Определение основной мысли осуществляется путем анализа содержания текста и ответа на вопрос «Что хотел сказать автор?».

В ходе беседы по данному вопросу формулируется и записывается основная мысль высказывания.

Возможен также анализ заголовка (если он соответствует основной мысли текста). Дети отвечают на вопрос: «Почему текст так называется?». В процессе анализа и подбора заголовков формируется умение обобщать увиденное, прочитанное или прослушанное. На данном этапе учащимся сообщаются сведения о том, что заголовок может выражать как тему, так и основную мысль текста.

3. Анализ частей текста. Проводится беседа по содержанию каждой части (границы каждой смысловой части совпадают с границами абзацев). К каждой части задается вопрос: «О чем говорится в этой части?». Содержание части детально разбирается.

4. Составление плана. Детям сообщается о том, что в каждой части есть предложение, в котором выражается тема данной части. Обычно такое предложение находится в начале или в конце части. Затем осуществляется поиск и выписывание тематических предложений. Таким образом получается план (программа) текста, состоящий из повествовательных предложений, в которых последовательно разворачивается содержание высказывания. Получившийся план сам по себе представляет некое подобие рассказа, но, прочитав и проанализировав его, приходим к выводу: для того, чтобы передать содержание полностью, необходимо раскрыть содержание каждой части, а чтобы получился текст, связать части между собой.

5. Анализ микротем, составляющих части текста. Микротемы выделяются, например, после анализа картин: изображенные объекты соответствуют микротемам. Затем учащиеся в тексте находят содержание каждой микротемы. На данном этапе учащимся предлагаются опорные слова и словосочетания для каждой микротемы («слова-помощники»). Они используются при анализе содержания микротем. Опорные конструкции предлагаются трех типов: глаголы и глагольные словосочетания, передающие последовательность событий, существительные и согласованные и несогласованные определения, характеризующие изображенные объекты, слова и словосочетания, служащие для связи частей текста между собой. Для лучшего восприятия каждый тип опорных конструкций выделяется определенным цветом или шрифтом.

6. Запись текста.

Приведем *пример* работы над текстом на данном этапе обучения (4 класс).

МИТИНЫ ДРУЗЬЯ

Зимой лосиха с лосенком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи. Вдруг послышался шорох. Лосиха насторожилась. Она увидела среди деревьев волка.

И тогда лоси помчались в лес. За ними гналась стая волков. Впереди показалась лесная сторожка. Ворота сторожки были раскрыты. Лоси бросились прямо в ворота.

В это время сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси немного подождали и ушли обратно в лес.

Всю зиму лоси прожили в лесу около сторожки.

Данный текст может быть проиллюстрирован серией из четырех картин.

В ходе первичной беседы по тексту и серии картин определяется тема текста. Для этого учащимся задаются наводящие вопросы типа: «О чем говорится в тексте?», «Как спаслись лоси?», «Кто им помог?». Сформулированная тема записывается в тетради («Спасение лосей от волков»).

С целью определения основной мысли текста анализируется название – «Митины друзья». Дети отвечают на вопрос «Почему текст так называется?». В результате обсуждения учащиеся формулируют основную мысль, которая и записывается ими в тетрадях («Друзья помогают друг другу в беде»).

Затем также в ходе беседы анализируется содержание каждого абзаца и каждой картины.

После подробного выяснения содержания текста проводится работа над тематическими предложениями. Детям объясняется, что такое тематическое предложение абзаца без введения специальной терминологии. Учащиеся находят такие предложения в каждой части текста (в приведенном тексте эти предложения подчеркнуты).

Тематические предложения выписываются детьми, в результате чего получается следующий план текста:

1. Лосиха увидела среди деревьев волка.
2. Лоси бросились в ворота лесной сторожки.
3. Митя отогнал волков.
4. Зимой лоси прожили около сторожки.

Таким образом, учащиеся получают свернутую программу текста. Далее эта программа разворачивается в ходе анализа микротем.

Микротемы определяются путем анализа изображенного на картинах. Понятие микротемы не вводится. Дети отвечают на вопросы: «Что изображено на картине?», «О чем надо сказать в этой части?». Выделяются следующие микротемы: 1) *лосиха и лосята*; 2) *лес*; 3) *волки*; 4) *сторожка*; 5) *Митя*.

К каждой микротеме подбираются из текста опорные слова и словосочетания, которые заранее записываются учителем в тетрадях учащихся в соответствии с тем, как они распределены по абзацам. Напомним, что для лучшего восприятия разные типы опорных конструкций обозначаются разным цветом или шрифтом: а) составляющие основу сюжета, передающие действия персонажей, то есть глаголы и глагольные словосочетания; б) опорные слова и словосочетания микротем второстепенных, носящих описательный характер; в) слова, служащие для связи частей текста.

В тетради ребенка это представлено следующим образом.

1 часть. ЗИМОЙ

Лоси: **ночевали в осиннике – услышала шорох – насторожилась – увидела волка**

Лес: *белый иней на ветках*

2 часть. И ТОГДА

Лоси: **помчались – бросились в ворота**

Волки: **гнались**

Сторожка: *лесная*

раскрыты ворота

3 часть. В ЭТО ВРЕМЯ

Митя: **разгребал снег – смело замахнулся – отогнал волков**

Лоси: **чуть не сбили с ног – немного подождали – ушли в лес**

4 часть. ВСЮ ЗИМУ

Лоси: **прожили около сторожки**

В результате проделанной работы учащиеся имеют четко сформулированные тему и основную мысль текста, развернутый план текста, опорный словарь, распределенный по микротемам и частям текста, образцы словосочетаний и средств связи частей текста. Используя этот материал и имея перед собой серию картин, учащиеся записывают текст.

Таким образом, дети обучаются сознательно относиться к тексту как предмету анализа по предлагаемой модели. Применение этой модели приводит к сокращению текста, извлечению из него концептуального содержания для уяснения смысла текста. Вместе с этим формиру-

ется и способ отбора опорных конструкций для будущего составления текста.

2 этап – конструирование текста по предложенным опорным конструкциям.

Содержание данного этапа:

- определение темы и основной мысли будущего текста;
- вычленение частей будущего текста и составление его плана в виде тематических предложений;
- выделение микротем;
- систематизация опорных конструкций в соответствии с выделенными частями текста и микротемами;
- развертывание тематических предложений в целый текст;
- построение текста определенной композиционной структуры.

Содержание работы.

1. Определение темы будущего текста. Например, при составлении текста по картине или серии картин, проводится общая беседа по их содержанию. Тема формулируется и записывается в виде названия текста.

2. Подробный анализ каждой части. В результате анализа определяется тема каждой части в отдельности, оформляется в предложение и записывается.

3. Определение основной мысли будущего текста в ходе беседы с учителем. Основная мысль формулируется и записывается (данная формулировка может быть использована в качестве заключения текста).

4. Путем анализа части выделяются микротемы. Опорные конструкции в данном случае не систематизированы по частям текста. Дети располагают их в нужной последовательности в соответствии с тем, как разворачиваются события в тексте. Отдельно анализируются слова, служащие для связи частей текста.

5. На основе проанализированного материала составляется и записывается текст самостоятельно каждым учащимся.

В качестве примера разберем содержание работы над серией из 5 картинок по рассказу В. Сутеева «Елка». Название серии детям не сообщается.

Анализ содержания картин проводится в форме беседы, в результате которой определяется тема будущего текста: «Новогодний подарок детям». Тема записывается в виде заголовка текста.

Далее анализируются картины, как основа предполагаемых частей будущего текста. В результате такого анализа дети формулируют

тематическое предложение для каждой части, выражающее ее основное содержание. Сформулированные простые предложения записываются в качестве плана будущего текста.

1. Дети написали письмо Деду Морозу.
2. Дети попросили Снеговика отнести письмо.
3. Снеговик пережил много опасностей.
4. Дед Мороз выбрал подарок детям.
5. Снеговик принес детям елку.

Далее необходимо развернуть эти предложения до целых абзацев с тем, чтобы получилось связное высказывание.

Основой для развертывания тематических предложений служат микротемы, выделенные в ходе дальнейшего анализа картин: 1) дети, 2) Снеговик, 3) лес, 4) Дед Мороз, 5) елка.

Учащимся предлагаются следующие опорные конструкции.

Дети: **посмотрели на календарь – написали письмо – выбежали во двор – попросили Снеговика отнести письмо**

Снеговик: **стоял во дворе – шел по лесу – спешил – боялся не успеть – пришел к Деду Морозу – стоял на прежнем месте – в руках была елка – помог друзьям**

Дед Мороз: **прочитал письмо – выбрал елку**

Снеговик:	Лес:
на голове ведро	глубокие сугробы
нос-морковка	дремучий
глаза из угольков	темный
почтальон	огромный
храбрый	метель
волки	

Елка: **самая лучшая
пушистая**

зеленая красавица

**ОДНАЖДЫ ...СРАЗУ ЖЕ ...ДОЛГО ...НАКОНЕЦ
НА СЛЕДУЮЩЕЕ УТРО ...**

Данные опорные конструкции необходимо соотнести с изображенным на картинах, распределить по частям текста, установив логические отношения между звеньями сюжета. Так, например, эпитет «*храбрый*» по отношению к Снеговика может появиться лишь в последней части текста, когда данная характеристика указанного действующего лица будет обоснована.

Далее проводится работа по определению основной мысли будущего текста, того, ради чего этот текст пишется. В ходе обсуждения, учащиеся подводятся к заключению, что храбрый Снеговик помог своим друзьям-детям. Это и записывается в качестве основной мысли. При этом учащимся указывается на то, что данная запись может использоваться в качестве вывода в конце текста.

В продолжение работы на последующих занятиях учащимся предлагаются различные, постепенно усложняющиеся задания в зависимости от наличия или отсутствия картин в серии: придумать начало (не хватает первой картинки), придумать продолжение (не хватает последней картинки), придумать начало и конец (дана картинка, изображающая кульминационный момент в развитии сюжета). Таким путем учащиеся практически знакомятся с правилами построения текста-повествования (завязка, кульминация, развязка).

Имея перед глазами картины и опорные конструкции, учащиеся все внимание направляют на правильное оформление структуры текста. При этом дети имеют возможность дополнить и изменить конкретные события, отображенные на картине, активизируя уже имеющийся у них лексико-грамматический материал.

3 этап – составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям.

Задача обучения на третьем этапе заключается в закреплении полученных сведений при составлении текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям под руководством учителя, доля участия которого в процессе обучения постепенно сокращается.

В качестве невербальной опоры используются картины, соответствующие программным требованиям (например, серия картин «В половодье», картина Ф. П. Решетникова «Опять двойка» и другие).

На учебном материале различной трудности достигается развитие активных навыков построения текста, так как речевые возможности учащихся все более обогащаются. Вслед за элементарными навыками анализа и синтеза текста, учащиеся с каждым новым занятием овладевают более сложными навыками аналитико-синтетической деятельности.

Важным является введение в учебный процесс на данном этапе анонимного обсуждения получившихся текстов в классе. Как следствие этого, у учащихся появляется высокий социальный мотив, поскольку объектом анализа становится собственный текст, который может заслужить одобрение или неодобрение товарищей.

ВОПРОСЫ

1. Каковы критерии оценки текстовой продукции?
2. Как результаты оценки текстовой продукции учитываются при проведении работы по построению текста?
3. Какие виды вербальных и невербальных опор могут использоваться в обучении построению текста? Какова их роль?

Задания

По названным в параграфе параметрам проанализируйте сочинения учащихся с недоразвитием речи; сделайте выводы о преобладающих нарушениях в текстовой продукции.

На картине изображена ранняя весна, или короче март. Небо голубое не одной тучки, лишь темные пятна местами. Дорога staje все грязнее и грязнее. На полях снег лишь только потемнел. Ярко освещает солнце дом с которого скатывается снег и с шумом падает на землю. У берез вышли почки и начинают уже расцветать. На березу повесили скворечник. Хвойные деревья так стоят пышные, зеленые. Хозяйка собираются прокатиться может быть последний раз на санях, а потом сного придется ждать зимы. Мне очень понравилась эта картина. (По картине И. И. Левитана «Март»; Игорь Р., 6 класс, школа для детей с тяжелыми нарушениями речи)

Настуло наводнение. Собака испугалась и начала скулить. Потом когда дом унего вводу тянулась собака звала на помощь. Когда рыболовы не услышали ее голос и она все равно лаял. Когда он начал скулить громко и его дом пока доконца в воду опустила две мужчины спасли собаку а дома у нее небыло. А потом они приехали и сделали собаке конуру и он с радостью пошел в конуру. (По серии картин «Наводнение»; Дима С., 6 класс, школа для детей с тяжелыми нарушениями речи)

2. Подберите из пособий по развитию речи задания на составление текстов. Проанализируйте, какие категории текста и законы его построения учитываются при отборе заданий.

3. Разработайте модель построения текста по серии картин, используемой в логопедической работе (см. пособие по развитию речи детей на ваш выбор).

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова А. А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. – М.: Прометей, 2004.
2. Алмазова А. А., Селиверстов В. И. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Учеб. пособие для сред. спец. и высш. учеб. заведений по специальности «Логопедия». – М.: Владос, 2010.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным речевым недоразвитием. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
4. Грибова О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи. – М.: УРСС, 2014.
5. Жукова Н. С., Мاستюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.
6. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2009.
7. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников. – М., 2008.

Алмазова Анна Алексеевна
Сосинская Идалия Николаевна

ТЕКСТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению
«Специальное (дефектологическое) образование»*

Редактор *Алексеева А. А.*
Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Компьютерная верстка *Дорожкина О. Н., Ковтун М. А.*

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.
Тел.: (499) 730-38-61
E-mail: izdat@mpgu.edu

Подписано в печать 01.02.2016. Формат 60х90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Объем 4,75 п. л.
Тираж 500 экз. Заказ № 613

ISBN 978-5-4263-0441-3

