



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Л.Д. Пономарева

**ТЕКСТ
В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
УЧАЩИХСЯ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Издание 2-е

Магнитогорск
2021

УДК 372.8: 811.611

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, учитель русского языка и литературы
Многопрофильного лицея №1 г. Магнитогорска
О.В. Гневэк

Кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка
и литературы МАОУ «Академический лицей» г. Магнитогорска
О.И. Соловьева

Пономарева Л.Д.

Текст в системе речевого развития учащихся [Электронный ресурс] : учебное пособие / Любовь Дмитриевна Пономарева ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Изд. 2-е, подгот. по печ. изд. 2019 г. – Электрон. текстовые дан. (1,17 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-2235-8

Учебное пособие посвящено актуальной и недостаточно разработанной проблеме речевого развития учащихся в процессе обучения русскому языку. В учебном пособии представлены разработанные автором занятия по основным темам курса.

Предназначено для аспирантов направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)»; для магистрантов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Теория и технологии обучения русскому языку и литературе»; 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Проектные технологии в историко-филологическом образовании»; для бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Русский язык и литература».

Учебное пособие адресовано педагогам, филологам, учителям русского языка и литературы, всем, кто интересуется проблемами речевого развития обучающихся.

УДК 372.8 : 811.611

ISBN 978-5-9967-2235-8

© Пономарева Л.Д., 2019
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова», 2019

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ПОНЯТИЕ «ТЕКСТ» И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	5
ПРОБЛЕМА СВЯЗНОСТИ И СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	18
ШКОЛЬНАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕКСТА	20
ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РЕЧЕТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ	28
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ	39
РЕЧЕТВОРЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СЛОВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	57
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	77
НАУЧНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	77
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	77
ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РЕЧЕТВОРЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ	77
УГЛУБЛЕНИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	127
ДИАГНОСТИРОВАНИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	135
МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	146
Список литературы	156

ВВЕДЕНИЕ

Взятый современным российским образованием курс на развитие творческих способностей личности определяет актуальность такого направления научно-методической деятельности, как разработка новых учебных курсов, ориентированных на реализацию именно этой задачи. Настоящее учебное пособие отражает результаты многолетней работы автора по развитию речетворческого мышления обучающихся, позволяющего формировать универсальные учебные действия, среди которых особое место занимают речевые действия обучающихся, представляющие собой способности воспринимать, воспроизводить и создавать тексты разных стилей и жанров.

Ключевым понятием в системе речевого развития учащихся, наряду со словом, является текст как установка на речетворчество, как процесс, как продукт речевой деятельности. Методическая многофункциональность текста как лингводидактического средства речевого развития учащихся позволяет планировать, разрабатывать и реализовывать разноуровневые по сложности проекты: от простых проектных заданий до творческих проектов. Освоение обучающимися теоретического (лекционного) материала становится необходимым условием для решения практических задач, связанных с проектированием учебной дисциплины «Русский язык».

Разработанный и успешно апробированный учебный курс содержит занятия, каждое из которых направлено на развитие методических, проектных и творческих навыков, на формирование умения мыслить и создавать оригинальные тексты. Разнообразие видов работы, активное использование проблемных вопросов и проектных заданий стимулирует творческую активность обучающихся, а также позволяет преподавателю реализовать на практике индивидуальный подход в организации речетворческой деятельности студентов, что отвечает требованиям, предъявляемым к учебным пособиям нового поколения.

ПОНЯТИЕ «ТЕКСТ» И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Цели: диагностировать уровень лингвистических и методических знаний студентов о тексте (анкетирование, анализ дефиниций текста, методический анализ текста); познакомить студентов с основными признаками художественного текста как лингводидактического средства обучения русскому языку (лекционный материал).

Ключевые понятия: *текст, художественный текст, методический анализ текста*

Анкетирование

1. Чем вызван огромный интерес к тексту у лингвистов, методистов, учителей русского языка и литературы?
2. Почему понятие «текст» является центральным в общей системе речевого развития учащихся?
3. Каким образом можно реализовать межпредметные связи при изучении текста на уроках русского языка?
4. Какие умения следует формировать, работая над текстом на уроках русского языка?
5. Назовите ученых-лингвистов и методистов, занимавшихся и занимающихся проблемой текста.

Анализ определений текста с целью выделить общие характеристики текста:

Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку (Гальперин И.Р. 1981: 18)

Текст как «речевая данность» как особый вид организации языковых единиц, как целостность, в которой раскрываются связи и соотношения этих средств» (Степанова В.В. 1977: 72)

Текст - «целостное речевое произведение, имеющее своё начало, структуру развёртывания мысли и конец как её завершение» (Сиротинина О.Б. 1996: 124)

Связный текст понимается обычно как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора (Николаева Т.М.)

Текст можно определить как совокупность предложений (и их объединений) с замкнутой системой взаимных связей (Почепцов Г.Г.)

Текст представляет собой почти жестко фиксированную, передающую определенный связный смысл последовательность предложений, связанных друг с другом семантически, что выражено различными языковыми способами (Откупщикова М.И.)

Текст – это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически (школьный учебник)

Анализируя приведенные определения, выделяем общие характеристики текста:

- текст состоит из последовательно расположенных коммуникативных единиц,
- коммуникативные единицы находятся в непрерывной смысловой связи,
- смысловые связи выражаются лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами.

Методический анализ текста

Назовите виды работы с данным текстом. Продумайте задания (или систему заданий) по приведенным текстам, включая творческие задания. В качестве примера предлагаем следующие задания по данному тексту:

На реку было страшно смотреть. От быстро бегущей воды кружилась голова. Казалось, что берег с такой же быстротой двигался в противоположную сторону. Вся долина от гор и до гор была залита водою. Русло реки определялось только стремительным течением. По воде плыли мелкий мусор и крупные коряжины; они словно спасались бегством от того, ничем не поправимого несчастья, которое случилось там, где-то в горах. Подмытые в горах лесные великаны падали в реку, увлекая за собой глыбы земли и растущий на ней молодой. Подчас этот бурелом подхватывался водою и уносился дальше. Словно разъяренный зверь, река металась в своих берегах. Бешеными прыжками стремилась вода по долине Там, где ее задерживал плавник, образовывались клубы желтой пены. По лужам прыгали пузыри. Они плыли по ветру, лопались и появлялись вновь.

В.К. Арсеньев

В качестве примера предлагаем следующие задания по данному тексту:

- Создайте психологические портреты действующих героев текста.
- Какое состояние у читателя вызывает данная картина? Чем это обусловлено?
- Если бы вы создавали музыку по этой картине, какой бы она была?
- Найдите в художественной литературе любое другое подобное приведенному описанию реки и сравните эти две картины.

- Создайте свой рассказ о противоположном состоянии реки, то есть расскажите о медленно текущей реке.

- Какую функцию выполняют в данном тексте прилагательные? Выпишите эпитеты.

- Можно ли сократить этот текст? Если «да», то за счет чего? Запишите полученный текст.

- Создайте на основе данного текста научный текст с описанием природного явления.

- Определите средства связности предложений текста.

- Попытайтесь дополнить авторский замысел своими собственными впечатлениями.

- Прочитайте текст, передавая интонацией чувства, которые испытывал автор, наблюдая эту картину.

- Каких образов с тексте больше: цветовых или звуковых?

- Подберите иллюстрацию к данному тексту.

Задание - выполните методический анализ данного текста:

Самая большая ценность народа – это язык, - язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает! Это надо понять досконально, во всей многозначности и многозначительности этого факта. Ведь это значит, что вся сознательная жизнь человека проходит через родной ему язык. Эмоции, ощущения – только окрашивают то, что мы думаем, или подталкивают мысль в каком-то отношении, но мысли наши все формулируются языком.

Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит.

Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека – гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.

Итак, есть язык народа, как показатель его культуры, и язык отдельного человека, как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа.

Д.С. Лихачев

Проектное задание: выберите тексты (два текста) для учащихся 5-7 классов, проведите методический анализ данных текстов с учетом изучаемых языковых тем (класс и темы – по выбору студента).

Задание: в процессе осмысления лекционного материала выделите основные характеристики художественного текста и особенности их изучения в школе.

Лекционный материал
Художественный текст
как лингводидактическое средство обучения русскому языку

Коль скоро подавляющее большинство текстов в учебниках по русскому языку являются художественными текстами, возникает необходимость определить специфику художественного текста.

Художественный текст представляет собой речевое произведение: «...возникающее из специфического (эгоцентрического) внутреннего состояния художника душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания...» (Адмони 1994: 120); «речевое сообщение автора о каком-либо фрагменте его мыслимого мира – осмысленной им реальности» (Диброва 1999: 92).

К онтологическим свойствам текста относятся **связность и целостность**.

Исследователи, так или иначе затрагивающие проблему связности, безоговорочно признают её наличие у текста.

С.И.Гиндин рассматривает **связность текста** как особый принцип его внутренней организации, которая реализуется в существовании таких видов связности, как фонетическая, лексическая, синтаксическая, логическая и семантическая (Гиндин 1971: 120).

Виды связи, выделенные С.И.Гиндиным, имеют разноплановые основания – логические и языковые.

В.А.Бухбиндер и Е.Д.Розанов отмечают, что «неотъемлемым признаком текста является его связность» (Бухбиндер, Розанов 1975: 75). Авторы понимают связность текста как «результат взаимодействия нескольких факторов. Это прежде всего логика изложения, отражающая соотнесенность явлений действительности и динамику их развития; это, далее, особая организация языковых средств – фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учетом также их функционально-стилистической нагрузки; это коммуникативная направленность – соответствие мотивам, целям и условиям, приведшим к возникновению данного текста; это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, способствующих выявлению содержания; и, наконец, само содержание текста, его смысл.

Все упомянутые факторы, гармонически сочетаясь в едином целом, обеспечивают связность текста» (Бухбиндер, Розанов 1975: 75).

Такое понимание связности текста, с одной стороны, охватывает систему факторов (и в этом его достоинство), с другой – собственно лингвистическая сущность связности растворяется, являясь результатом «взаимодействия нескольких факторов».

Вслед за М.П.Котюровой и М.П.Ионицэ, считаем, что связность текста можно рассматривать, опираясь на теорию понятийных категорий,

выдвинутую и обоснованную О.Есперсеном (1958) и И.И.Мещаниновым (1945) и идею А.В.Бондарко (1971) о функционально-семантических категориях. Таким образом, связность текста представляется нам функционально-семантической категорией, которая охватывает содержательный, логический и композиционный аспекты текста.

На связность, понимаемую как соответствие собственно текстовой стороны (коммуникативной) референционной стороне (т.е. относящейся к действительности), опирается целостность текста.

Целостность текста определяется природой художественного мышления, которое состоит в «захвате действительности целиком, сплошь, сполна» (И.П.Павлов). Понимаемая таким образом целостность текста учитывает не только языковое выражение целостности, но и сферу «денотатов», т.е. элементов опыта, сведенных творческой волей художника в единую картину жизни.

Целостное единство художественного текста обеспечивается ассоциативной и образной когезией, которые описаны И.Р.Гальпериным (Гальперин 1981: 79 – 82).

В основе ассоциативной когезии лежат такие особенности текста, как: коннотация, ретроспекция, субъективно-оценочная модальность. Ассоциативная когезия не всегда улавливается.

Ассоциации в художественном тексте не возникают спонтанно. Они – результат художественно-творческого процесса, в котором отдаленные, не связанные логическими скрепами представления приобретают вполне понятные связи между описываемыми явлениями.

Ассоциативные формы когезии могут выходить и за пределы данного текста, что особенно затрудняет процесс понимания (декодирования) текста. Так, аллюзии – это прежде всего формы ассоциативной когезии.

Под образной когезией понимаются такие формы связи которые, перекликаясь с ассоциативными, возбуждают представления о чувственно воспринимаемых объектах действительности. Одна из наиболее известных форм образной когезии – развёрнутая метафора.

Особенность этого вида когезии заключается в том, что автор связывает не предметы или явления действительности, а образы, которыми эти предметы-явления изображаются. Образная когезия особенно четко проявляется в поэтических произведениях и весьма распылчато в произведениях прозаических.

Все образы в художественном тексте связаны одним общим замыслом. Знаковым признаком текста ученые считают **авторский замысел**:

«...чтобы стать «текстом», графически закреплённый документ должен быть определён в его отношении к замыслу автора...» (Лотман 1994: 203);

«...два момента, определяющие текст как высказывание: его замысел (интенция) и осуществление этого замысла» (Бахтин 1979: 282);

«некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» (Николаева 1978:6);

«текст понимается как коммуникативно детерминированная речевая реализация авторского замысла» (Матвеева 1990: 12);

«текст (как процесс) обеспечивается изначальной установкой на создание некоего целого, которое, по мнению его создателя, завершено относительно авторского замысла» (Дымарский 2001: 24).

Определяя понятие «авторский замысел», Т.М.Матвеева полагает, что замысел – это «нечто дотекстовое – функциональная установка, от которой зависят правила организации текста» (Матвеева 1990: 12). М.М.Бахтин утверждает, что «...речевой замысел или речевая воля говорящего определяет целое высказывание, его объём и его границы» (Бахтин 1979: 256).

Каковы истоки, импульсы, возбудители художественного замысла?

И.А.Бунин рассказывает: «... тайна возникновения начального чувства, побуждающая писателя к творчеству, очень трудно уловима. Это чувство приходило ко мне и в поле, и на улице, и в море, и дома, в соответствии с тем или иным освещением, или с встреченным человеческим лицом, иногда за чтением. Но как? Какое-нибудь отдельное слово, часто самое обыкновенное, какое-нибудь имя пробуждает чувство, из которого и рождается воля к писанию. И тут как-то сразу слышишь тот призывный звук, из которого и рождается всё произведение».

Тайны ремесла открывает читателю Анна Ахматова:

Бывает так: какая-то истома;
В ушах не умолкает бой часов;
Вдали раскат стихающего грома.
Неузнанных и пленных голосов
Мне чуждятся и жалобы и стоны,
Сужается какой-то тайный круг,
Но в этой бездне шёпотов и звонов
Встаёт один, всё победивший звук.

Этот «призывный», «всё победивший звук» является «не порождением или атрибутом готового текста, но исходным ростком возникновения текста и, одновременно, организатором, стимулирующим такое возникновение» (Мухелишвили, Шрейдер 1997: 84). Исходной

творческой отметкой для создания текста является целостная картина, образ, являющийся мгновенно, «произведение накануне текста». Этот образ описывается как нечто самостоятельное, тревожное, смутное, как некое бесструктурное поле звуков, красок, слов, линий, объемов, смыслов и т.д. Механизм продуктивной деятельности таков: «целое раньше частей» (Вайман 1991: 5).

Первоначальный образ-росток, или образ-организатор, по мнению Я.Э.Голосовкера, «может не составлять сумму чувственных или даже словесных впечатлений, которые предстают в нашем сознании как конкретные и красочные чувственные образы» (Голосовкер 1994: 123). Образ-росток относится к особой сфере, которую Я.С.Голосовкер называет имажинацией, которая есть «как бы высший орган разума, его высшая деятельность – одновременно творческая и познавательная» (Голосовкер 1994: 123). Этот образ может быть «бестелесным» или, как пишет Я.С.Голосовкер, «реющим, едва проступающим, чуть осязаемым», быть едва уловимой ритмомелодикой, вибрацией ритма» (Голосовкер 1994: 124). Созерцание такого образа Я.С.Голосовкер связывает с психологическими состояниями «волевого напора, внимания, сосредоточения себя в точке» (Там же: 124). М.Цветаева такое состояние называет словесно-художественным рефлексом, отражённым ударом, интенсивность которого она измеряет способностью к до-удару, т.е. к словесному отклику, как она говорит, уже на само колебание воздуха вещи ещё не двинувшейся (М.В.Ляпон 1999: 249).

Важную роль в рождении текста играет эффект спонтанной вербализации. Н.С.Мухелишвили и Ю.А.Шрейдер определили возможный механизм спонтанной вербализации, который состоит в том, что «бессловесный образ порождает фрагментарные словосочетания, несущие в себе смысловые ассоциации, инспирируемые исходным образом-ростком. Образ-росток, в результате, существует в сознании как ядро, окружённое облаком вербальных фрагментов, которые субъект по своей воле может поставить под луч рефлексии, позволяющей на основе этих фрагментов выстроить связный текст...» (Мухелишвили, Шрейдер 1997: 86).

Определяющим признаком художественного текста принято считать *образность*.

Вопрос об образности художественной речи сложен и многообразен. По мнению А.М.Пешковского, понятие общей образности заключается в том, что все в целом языковые единицы того или иного художественного произведения направлены на выражение художественного образа, являясь в то же время строго эстетически и стилистически мотивированными и оправданными, в связи с чем

устранение из текста лишь какого-либо одного слова уже ведёт к «облысению» образа (выражение Пешковского) (Пешковский 1930: 158).

Образность тем выразительнее, чем точнее, конкретнее назван предмет. Эту особенность художественного текста М.Н.Кожина называет художественно-образной конкретизацией. Художественно-образная конкретизация выражается такой системной организацией художественной речи, «которая способна «переводить» слово-понятие в слово-образ (художественный) через целую систему конкретизирующих лингвистических средств, активизирующих воображение читателя» (Кожина 1983: 206).

Проблема образа в художественном тексте связана с определением специфики словесных образов, т.е. «образов, воплощённых в словесной плоти литературно-эстетического объекта, созданных из слов и посредством слов» (Виноградов 1981: 102); «образов, которые могут сочетаться в последовательно развёртываемую цепь, могут соотноситься один с другим в стилистической системе литературного произведения на расстоянии больших отрезков текста, но могут включать в себя друг друга, развиваясь в сложный, многоплановый единый образ» (Виноградов 1981: 107).

Образ – центральный и основной элемент и словесного творчества, и восприятия художественных произведений: образ выполняет главную функцию «специфика художественного творчества», т.е. служит утверждению и определению специфической природы искусства.

По справедливому замечанию М.Б.Храпченко, «в структуре образа в тесном единстве находятся синтетическое освоение окружающего мира, эмоциональное отношение к объекту творчества, установка на внутреннее совершенство художественного обобщения, его потенциальная впечатляющая сила» (Храпченко 1981: 79).

Образ, считает К.Г.Юнг, доступен анализу постольку, поскольку мы способны распознать в нём символ (Юнг 1992: 115).

Искусство по своей природе символично:

«В искусстве, кроме языка демотического, общедоступного, которым пользуются все, есть ещё другой, скрытый язык – язык символов и образов, который, в сущности, и составляет истинный язык искусства независимо от подразделений искусства на речь, на пластику...» (Волошин 1988: 258).

Характеризуя художественный текст, следует особо отметить его *символическую природу*:

«Художественное произведение понимается как случай символической репрезентации жизни, и любое переживание в равной степени приближается к этому случаю» (Гадамер 1988: 114);

текст – «произведение, понятое, воспринятое и принятое во всей полноте своей символической природы» (Барт 1994: 417).

С чего начинается художественный текст?

Первым звеном творческого процесса, отмечает Ю.М.Лотман, является символ (даже если деятели искусств говорят о каком-либо звуке или даже запахе, являющемся «зерном развёртывания» будущего текста, речь, при дальнейшем рассмотрении оказывается идёт о символическом выразителе некоторой индивидуальной семиотики, например, об ассоциативной символизации детства, решающего эпизода сердечной биографии и т.д.), то есть художественная функция, хотя бы потенциально, присутствует в замысле изначально (Лотман 1999: 102).

Символ содержательно организует художественный текст:

«...Символ выступает в роли сгущенной программы творческого процесса. Дальнейшее развитие сюжета – лишь развёртывание некоторых скрытых в нём потенций. Это глубинное кодирующее устройство, своеобразный «текстовый ген» (Лотман 1999: 145).

Таким образом, символ определяет пучок возможных сюжетных ходов, но не предопределяет, какой из них будет выбран.

Символ связан с памятью культуры, и «целый ряд символических образов пронизывает по вертикали всю историю человечества и большие её ареальные пласты» (Лотман 1999: 123). Индивидуальность художника проявляется «не только в создании новых символов (в символическом прочтении несимволического), но и в актуализации порой весьма архаичных образов символического характера» (Там же).

Ю.М.Лотман выделил архаические черты символа: способность сохранять в свёрнутом виде исключительно обширные и значительные тексты, вычленяемость из семиотического окружения, способность входить в новое текстовое окружение, не принадлежать какому-либо одному срезу культуры (символ приходит из прошлого и уходит в будущее) (Лотман 1999: 148).

Символы имеют историю в десятки тысяч лет, восходят к древним представлениям о мире, к мифам и обрядам: «Определённые слова (утро, зима, зерно, земля, кровь и т.д.) с незапамятных времён запечатлелись в памяти человечества именно как символы. Такие слова не только многозначны: мы интуитивно чувствуем их способность быть символами» (Алефиренко 2002: 82-83).

Символ существует до данного текста и вне зависимости от него. Он попадает в память писателя из глубин памяти культуры и оживает в новом тексте, как зерно, попавшее в новую почву: «...символ – из глубин памяти в текст» (Там же: 151).

Символ распознаётся нами в образе. К какому же прототипу коллективного бессознательного можно возвести образ, развёрнутый в данном художественном произведении?

К.Г.Юнг, отвечая на этот вопрос, считает, что коллективное бессознательное не поддаётся осознанию, и потому никакая аналитическая техника не поможет его «вспомнить»...(Юнг 1992: 126). Кроме того, «само по себе и для себя коллективное бессознательное не существует, поскольку оно есть лишь возможность, которую мы с прадревних времён унаследовали в виде определённой формы мнемонических образов или, выражаясь анатомически, в структуре головного мозга. Это не врождённые представления, а врождённые возможности представления, ставящие известные границы уже самой смелой фантазии, – так сказать, категории деятельности воображения...» (Там же).

Таким образом, коль скоро врожденные возможности представления проявляются только «в творчески оформленном материале в качестве регулирующих принципов его формирования» (Юнг 1992: 116), то мы способны реконструировать изначальную подоснову праобраза лишь от законченного произведения искусства к его истокам.

Праобраз, или архетип, – это фигура, повторяющаяся на протяжении истории везде, где свободно действует творческая фантазия. Отображая миллионы индивидуальных переживаний, праобразы дают единый образ психической жизни: «в каждом из этих образов кристаллизовалась частица человеческой психики и человеческой судьбы, частица страдания и наслаждения – переживаний, несчётно повторявшихся...» (Юнг 1992: 117).

Момент столкновения с праобразом всегда вызывает эмоции: «словно в нас затронуты никогда ранее не звеневшие струны, о существовании которых мы совершенно не подозревали» (Там же: 118). В такие моменты мы уже не индивидуальные существа, мы – род, голос всего человечества просыпается в нас: «говорящий праобразами говорит как бы тысячью голосов, он пленяет и покоряет, он поднимает описываемое им из однократности и временности в сферу вечносущего, он возвышает личную судьбу до судьбы человечества...» (Там же).

Такова тайна воздействия искусства.

Символ «есть образ, он есть знак, наделённый всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа... Предметный образ и глубинный смысл выступают в его структуре как два полюса, немислимые один без другого, но и разведённые между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа... Переходя в символ, образ становится «прозрачным», смысл просвечивает сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива, требующая нелёгкого «вхождения» в себя» (Аверинцев 1971: 826).

Соотнесённость понятий «миф» и «символ» выражается прежде всего в том, что для них одинаково важно внешнее, конкретное, чувственное, образное: «миф насыщен эмоциями и реальными жизненными переживаниями...» (Лосев 1994: 15), «...символ – комплекс непосредственных, живых рефлексий, переживаний и реакций» (Иванова 2002: 46).

Обязательным условием возникновения символа является двойственность, перенос смысла и эмоциональной окрашенности образа на идею, то есть «в искусстве основой символа является метафора» (Храповицкая 1999: 35).

Эстетическая функция символа проявляется в его эстетической ценности для художественного текста: «с помощью символов в образах ярких, впечатляющих и наглядных в художественном тексте могут найти своё выражение очень сложные и отвлечённые понятия» (Солодуб 2002: 53).

Способом существования искусства, обладающего собственной генеалогией, динамикой, логикой и будущим, является создание всякий раз новой эстетической реальности: «...развитие определяется не индивидуальностью художника, но динамикой и логикой самого материала, предыдущей судьбой средств, требующих найти (или подсказывающих) всякий раз качественно новое эстетическое решение» (Бродский 2001: 302).

Приметой художественности текста является *эстетическое воздействие на читателя*. Эту функцию художественного текста Ю.П.Солодуб считает определяющей: «Под художественным текстом понимается сверхфразовое единство, характеризующее общностью идейно-тематического содержания и эстетическим воздействием на читателя как своей основной функцией» (Солодуб 2002: 46). По мнению О.И.Москальской, художественное произведение – это такое речевое произведение, которое является прежде всего эстетической категорией, и его коммуникативное задание реализуется через эстетическую функцию (Москальская 1981: 14).

Выделяя признаки художественного текста (продукт художественной речетворческой деятельности, связность, целостность, художественный авторский замысел, образность, символичность, возбуждение в читателях эстетических эмоций), следует подчеркнуть «сложность структурной, семантической и коммуникативной организации текста, его соотнесённость как компонента литературно-эстетической коммуникации с автором, читателем, обусловленность действительностью и знаковый характер» (Бабенко, Васильев, Казарин 2000: 16), что является причиной множественности подходов к его изучению.

И все же, какой спецификой обладает художественный текст, которая не зависит от нашего восприятия, впечатления? Чем художественный текст отличается от текстов других типов? Иногда говорят о его особой эмоциональности, но разве разговорная речь менее эмоциональна? Многие видят своеобразие художественного текста в его эстетичности. Но можем ли мы сказать, что все другие тексты лишены эстетической значимости? Научные тексты могут доставлять нам не меньше эстетического наслаждения. По мнению Л.Н.Мурзина и А.С.Штерн, различие состоит в том, что язык художественных текстов иной, нежели тот, к которому мы обращаемся, строя другие типы текстов: «Художник слова пользуется общим языком, но для описания ситуации, посредством которой он выражает свою философию, свое понимание мира. Именно ситуация играет роль языка, выражающего некоторые общие идеи и представления автора о мире» (Мурзин, Штерн 1991: 19).

Художественный текст рассматривается в исследовании не только как произведение речетворческого процесса, представляющее собой целостную образную структура, созданную в рамках авторского замысла, имеющую символическую природу и возбуждающую эстетические эмоции в читателях, но и как собственно речетворческий процесс.

Художественный текст понимается нами не только как речевое произведение, то есть продукт речетворческой деятельности мастеров слова и учащихся, но и как «установка» на речетворчество.

Опора на знания учащихся особенностей художественного текста помогает учителю реализовывать текстовый принцип в работе по развитию образного мышления учащихся в процессе художественного речетворчества.

Школьной программой по русскому языку предусмотрено преимущественно практическое освоение понятия «художественный текст».

К сожалению, несмотря на приоритетность художественного текста как практического дидактического материала в процессе обучения русскому языку, в школьном учебнике по русскому языку учащиеся находят указания лишь на отдельные признаки художественного текста (воздействие на читателя, образность): «Цель художественного стиля – воздействовать на читателя или слушателя. Для этого писатель рисует словами конкретные картины и образы» (Никитина 5кл. 1999: 66).

Обучение учащихся художественному речетворчеству следует начинать с выявления основных составляющих понятия «художественный текст».

Осваиваются основные признаки художественного текста практическим путём. С этой целью необходимо разработать систему

упражнений, построенную на художественных текстах и направленную на овладение понятием «художественный текст».

Учащиеся старших классов знакомятся с символической природой художественного текста.

Коль скоро «читатель проникает в мир образов художественного произведения через его речевую ткань» (Кожина 1966: 63), то особого внимания на уроках русского языка потребует речевая реализация авторского замысла через художественные образы.

Теория и практика художественного текста в школьном курсе русского языка, предложенная в настоящем исследовании, предполагает освоение учащимися понятий «образ» – через художественное, метафорическое, образное значение слова, «миф» – через мифологическое значение слова, «символ» – через символическое значение слова. Обращение к этимологии слова позволяет учащимся познакомиться с исторической памятью слова:

«...благодаря языку мы отчётливей и яснее можем почувствовать, как даже отдалённое прошлое всё ещё присутствует в настоящем – ведь язык насыщен переживаниями прежних поколений и хранит их живое дыхание» (Гумбольдт 1984: 82);

«сила человеческой мысли не в том, что слово вызывает в сознании прежние восприятия (это возможно и без слов), а в том, что именно оно заставляет человека пользоваться сокровищами своего прошедшего» (Потебня 1989: 128);

«...русский язык историчен уже сам по себе, так как по всей своей совокупности он есть волнующееся море событий, непрерывное воплощение и действие разумной и дышащей плоти.

...язык не только дверь в историю, но и сама история» (Мандельштам 2000: 195, 197).

Ассоциативное, перцептивное значения слова – канал личностного, уникального, связанного с опытом учащегося освоения слова.

Первоосновой речетворческого осмысления слова является лексическое значение слова.

Определение значений слова поможет учащимся проникнуть в «потайные» смыслы чужого художественного текста и в рождении собственного оригинального замысла.

Освоение понятий «слово» и «художественный текст» с обязательным выходом в речетворческую деятельность учащихся – одна из сквозных задач школьного курса русского языка.

Проектное задание: проведите анализ актуальных учебников по русскому языку для 5-11 классов на предмет представленности в них теоретического материала о тексте и его категориях.

ПРОБЛЕМА СВЯЗНОСТИ И СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Цели: познакомить студентов с разными подходами к проблеме связности текста и средств выражения связности; формировать у студентов умения анализировать научную статью и составлять план статьи.

Ключевые понятия: *связность текста, средства выражения связности текста*

Анализ статьи предполагает прежде всего чтение статьи с целью определения темы, затем членение текста на части и определение микротем, составление плана статьи и пересказ текста по плану.

Научная статья

Одной из основных характеристик текста является связность. «Не связных текстов не существует; потеря связности разрушает текст, если только это не искусственный прием», - писал Ф.И. Буслаев (Ф.И. Буслаев. Историческая грамматика русского языка. – М.: Учпедгиз, 1957. С. 75).

Проблема связности текста поставлена в лингвистической литературе лишь в последние годы. Исследователи, так или иначе затрагивающие проблему связности, безоговорочно признают ее наличие у текста, хотя до настоящего времени нет еще общепризнанного определения связности.

С.И. Гиндин рассматривает связность текста как особый принцип его внутренней организации, который реализуется в существовании таких видов связности, как фонетическая, лексическая, синтаксическая, логическая и семантическая. Поскольку связность речи реализуется в тексте различными способами и лингвистическими средствами разных уровней языковой системы, поэтому справедливо выделять указанные виды связности. Но виды связности, выделенные С.И. Гиндиным, имеют разноплановые основания – логические и языковые.

В.А. Бухбиндер и Е.Д. Розанов отмечают, что «неотъемлемым признаком текста является его связность». Авторы понимают связность текста как «результат взаимодействия нескольких факторов. Это прежде всего логика изложения, отражающая соотнесенность явлений действительности и динамику их развития; это, далее, особая организация языковых средств – фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учетом также их функционально-стилистической нагрузки; это коммуникативная направленность – соответствие мотивам, целям и условиям, приведшим к возникновению данного текста; это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, способствующих выявлению содержания; и, наконец, само содержание текста, его смысл.

Все упомянутые факторы, гармонически сочетаясь в едином целом, обеспечивают связность текста».

Такое понимание связности текста, с одной стороны, охватывает систему факторов (и в этом его достоинство), с другой – собственно лингвистическая сущность связности растворилась, являясь результатом «взаимодействия нескольких факторов».

М.П. Котюрова и М.П. Ионицэ рассматривают связность текста как функционально-семантическую категорию, которая охватывает содержательный, логический и композиционный аспекты текста и выражает связь элементов содержания и логику изложения посредством лексико-грамматических и функционально-синтаксических средств.

Связность текста – признак текста, охватывающий содержательную. Логическую, композиционную стороны текста и выражающий связь предложений в тексте языковыми средствами всех уровней.

В плане внутренней организации текста наибольшее внимание лингвистами уделено проблеме средств выражения связности текста.

Существующие классификации делят средства связности по лексическому принципу (В.Г. Гак, М.Ю. Федосюк), по семантическому принципу (В.Е. Берзон, А.В. Зубов), по морфологическому принципу (К. Кожевникова, И.И. Ковтунова), по синтаксическому принципу (И.А. Фигуровский), по способу действия средств связности текста (С.И. Гиндин).

В лингвистической литературе пока нет общепринятой классификации средств выражения связности текста, хотя в ряде работ и наметились весьма успешные попытки их систематизации.

Примерный план анализа статьи

«Проблема связности текста и средств выражения связности»

1. Проблема связности текста:

- а) связность – основная и общепризнанная характеристика текста;
- б) связность текста – особый принцип внутренней организации текста (С.И. Гиндин);
- в) связность текста – «результат взаимодействия нескольких факторов» (В.А. Бухбиндер, Е.Д. Розанов);
- г) связность текста – функционально-семантическая категория (М.П. Котюрова, М.П. Ионицэ).

2. Проблема средств выражения связности текста. Классификации средств выражения связности текста:

- а) по лексическому принципу (В.Г. Гак, М.Ю. Федосюк);
- б) по семантическому принципу (В.Е. Берзон, А.В. Зубов);
- в) по морфологическому принципу (К. Кожевникова, И.И. Ковтунова);
- г) по синтаксическому принципу (И.А. Фигуровский);
- д) по способу действия средств связности текста (С.И. Гиндин).

Проектное задание: составьте памятку для учащихся 5 класса «Лексические средства выражения связности текста».

ШКОЛЬНАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕКСТА

Цели: познакомить студентов с основными речеведческими понятиями, изучаемыми в школе; формировать у студентов профессиональные компетенции, представляющие собой владения методическим анализом текстов разной стилиевой и жанровой принадлежности, владения проектными технологиями.

Ключевые понятия: *текст, речеведческие понятия, речетворческие упражнения*

Проектное задание: подготовьте творческий проект «Школьная теория и практика текста»:

- 1 часть – теория текста в школьных учебниках по русскому языку
- 2 часть – практика текста на уроках русского языка
- 3 часть – памятки для учащихся по теории и практике текста

Комплексный анализ текста

и реализация межпредметных связей на уроках русского языка

Цели: рассмотреть комплексный анализ текста как универсальное средство языкового и речетворческого развития учащихся; выявить особенности подготовки, организации и проведения урока-компанта; представить конспект урока-компанта – урока обобщающего повторения в 9 классе

Ключевые слова: *текст, междисциплинарная составляющая, комплексный анализ текста, урок-компант*

Задание: осваивая лекционный материал, определите понятие «комплексный анализ текста»; докажите, что комплексный анализ текста является универсальным средством языкового и речетворческого развития обучающихся; составьте примерный план анализа текста; назовите критерии отбора текстов для урока-компанта.

Лекционный материал

Изменения в парадигме современного языкового образования, смена приоритетов с усвоения готовых знаний на развитие речетворческих способностей обучающихся диктуют необходимость в разработке методик обучения русскому языку с углублением функционально-семантического и текстового подходов. При этом интегративность, междисциплинарность становятся доминирующими признаками языкового образования. Основной лингводидактической единицей процесса обучения русскому языку является текст, который занимает особое место в системе речевого развития обучающихся. Отдельные аспекты проблемы текста в контексте речевого развития обучающихся рассматривались учеными-методистами (Г.Б. Вершинина, А.И. Власенков, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Е.В. Любичева, М.Р. Львов, С.И. Львова, Е.И. Никитина,

В.А. Сидоренков, Н.М. Шанский и др.). Одним из наиболее эффективных методов обучения русскому языку считается комплексный анализ текста, позволяющий обучающимся не только привести в систему знания по русскому языку и отработать лингвистические умения и навыки, но и познать законы организации текста, которые помогут учащимся пройти долгий и трудный путь к созданию собственных текстов.

Комплексный анализ текста является универсальным средством языкового и речетворческого развития обучающихся. Междисциплинарная составляющая процесса обучения русскому языку чаще всего представлена текстами разных стилей и жанров. При этом текст рассматривается «как функциональная система, т.е. система, элементы которой объединяются в организованное целое для определенной цели, каковой является реализация авторского замысла, и для достижения этой цели каждый элемент <...> выполняет ту или иную функцию» [Чурилина. С.8].

В центре внимания учащихся на уроках обобщающего повторения текст в целом, его составляющие, лексико-грамматическое и синтаксическое наполнение текста. Анализ любого текстового фрагмента ущербен в силу его изолированности от целого текста. Изъять фрагмент из живой ткани текста – значит лишить этот отрывок полнокровной жизни. Вот почему для обобщающих уроков предлагаем не фрагменты текстов, а целые тексты, представляющие собой рассказы о природе.

Комплексный анализ текста включает определение темы и основной мысли текста; деление текста на части, озаглавливание их и текста в целом; выявление средств связности текста; работу над выразительными средствами текста; лексико-грамматический и синтаксический анализ текста; определение стиля и типа текста. Характер текстового материала предполагает использование разнообразных творческих заданий.

Тексты на уроки-компанты (уроки **комплексного анализа текста**) отбираются с учетом их познавательной ценности, стилистической отнесенности, прозрачности их структуры, наличия в них изученных языковых явлений и средств выражения связности текста. Урок-компант строится на анализе лишь одного текста, который задает тему беседы на уроке. На уроке-компанте важна предельная сосредоточенность учащихся на конкретном тексте, вдумчивый анализ текста. Понять текст, почувствовать глубину переживаний героев текста не всегда удастся учащимся, поэтому учителю необходимо тщательно продумывать систему работы над текстом, включающую вопросы и комплекс заданий по тексту.

В качестве примера предлагаем урок-компант: комплексный анализ текста на уроке обобщающего повторения в девятом классе, построенном на научно-популярном тексте.

Текст

Отполыхала трепетная багряная зорька. Смутные сумерки – далекие отсветы незаходящего полярного солнца – голубой песчовой шкурой окутали тайгу. Вкрадчивая настороженная тишина забила между деревьями. Разливая серебристый полумрак, отбрасывая на поляны синие тени, над лагерем повисла большая луна.

Из дупла кедра, что стоял недалеко от палаток, бесшумно вылез наш общий любимец, которого мы старались не пугать, - громадный толстый филин. Вылез, наверное, чтобы послушать, как беснуется рыба в реке, глотая поденок. Обняв крючковатыми когтями сук, он любовно почесал мохнатой лапой «уши». Затем отряхнул с перьев древесную гниль и застыл неподвижно, поблескивая кошачьими глазищами. На гладкой рыжевато-й шубе его даже в синих сумерках резко выделялись черные пестрины.

По темной ели быстро скользнул какой-то серый зверек. О, чудо! Раскинув широкие крылья, он тихо, красиво, словно гигантская летучая мышь, обогнул дерево и прилип к медно-красной коре кедра.

Кто это? Я побегал к таинственному ночному летуну. Тот шотпором взвился на вершину ели и снова описал надо мной медленную плавную дугу. А за ним в дремотном голубовато-белом полумраке мелькнул еще один неведомый живой планер. Довольно скоро я догадался что это редкостные, очень скрытные белки-летяги.

Диковинные зверьки темно-синими птицами планировали над поляной.

Филин оттопырил уши, взъерошился. И когда вблизи него повисла новая тень, он подпрыгнул, разметнул свои почти двухметровые крылья и бесшумно лавируя среди стволов, прямо в воздухе схватил когтями неосторожного зверька. Летяга истошно завопила, затрепыхалась, но ночной хищник не выпустил добычу, унес в темноту.

Напуганная филином и криком его жертвы, к палаткам бросилась вторая летяга. Как громадная бабочка пронеслась она над костром и прилипла к толстой лиственнице. Казалось, не прилипла, а намертво вонзилась в древесину. Зверек превратился в неподвижный серый нарост, похожий на морицинистую кору. Лапки широко растопырились, а шкурка между ними натянулась, словно перепонки у летучей мыши. Заметив меня, белка взметнулась на макушку лиственницы и затаилась. Больше я ее уже не видел.

Долго вспоминал я ту весеннюю ночь, когда в мягком лунном сиянии летяги казались сказочными синими птицами.

Как я мечтал рассмотреть получше, при дневном свете этих дивных зверьков, каких, пожалуй, нет ни в наших, ни в заморских зоопарках! А если и есть, то все равно их не увидишь, потому что они выбираются кормиться из гнезд-дуплянок только ночью.

К счастью, мне вскоре повезло. Однажды Павел, конюх отряда (мы кочевали по тайге на лошадях), заметил среди густых ветвей лиственницы подозрительный клубок. Он был свит из черного бородатого лишайника, пожухлой травы и сухого болотного мха-долгунца. Павел уверенно заявил, что это – гайно, беличий домик. Затем полез на дерево, чтобы проверить, пустое оно или занято лесными жителями. Едва он прикоснулся рукой к путаному ворошику, как оттуда выбросился темно-бурый зверек. Бесшумно обогнув планирующим полетом стоявшее напротив дерево, он скрылся в гущине пихт. Скорее раздался жуткий вопль: так истошно орет заяц, схваченный лисой.

- Поймал! Поймал! – обрадовано крикнул Павел. – Одна улетела, а вторая сослепу сама ко мне в рукав заскочила.

Спустившись, он осторожно вытащил из рукава походной брезентовой куртки перепуганного зверька, который болезненно щурил от солнца большие глаза – выпуклые, блестящие, похожие на темные стеклянные шарики.

У белки-летяги на спине густая мягкая, но очень короткая, точно подстриженная дымчато-серая шерсть, с шелковистым отливом и буровато-желтым крапом. Брюшко – белое. Хвост – черный, пышный, широкий, но не длинный. Как и у ее родных «сестер» - обыкновенных белок, на передних лапах летяги тоже топорщились четыре пальца. А пятый вытянулся в длинный игловидный отросток, обтянутый складчатой кожей.

Вдоволь налюбовавшись редкостным зверьком, мы посадили его на ствол кедра. Он точно приклеился. Втиснувшись острыми пружинистыми коготками в чешуйчатую кору. Однако по-прежнему не шевелился – видимо, так сильно перепугало его неожиданное пленение, что он даже оцепенел от страха.

Павел громко свистнул. Зверек проворно скользнул вверх, оттопырил пальцы-иглы и прыгнул с вершины дерева. Складки между его лапами расправились, натянулись. Смешная кудлатая белка, похожая на сморщенный комочек, превратилась в красивую широкую трапецию, парящую над нами в воздухе. Легко планируя, она описала плавную дугу, накренила в сторону взъерошенный хвост-руль и, изменив направление полета, далеко метрах в пятидесяти от нас, прилепилась к стволу пихты.

Павел признался, что поймал летягу просто чудом, что такая удача случается очень редко. Животное это очень осторожное,

пугливое. Днем отсыпается в темных норах-дуплах или в гнездах, которые якобы отбирает у прыгающих белок. А в сумерках выходит из укрытий полакомиться ягодами, грибами, почками, листьями, корой, лишайниками, половить nocturnal насекомых. Потому и глаза у нее такие странные – навывкате, большие-большие.

(П. Сигунов)

I Знакомство с автором текста

Рассказ о П.Н. Сигунове подготовлен одним из обучающихся

Сигунов Петр Николаевич

(1931 – 1983)

Писатель-натуралист П.Н. Сигунов родился 15 сентября 1931 года в деревне Глебовка Становлянского района в многодетной крестьянской семье. Писатель вспоминал: «Учиться мне было нелегко. Ближайшая семилетка располагалась в 12 километрах от нашей деревни, и я ходил туда осенью пешком, зимой – на лыжах». Затем он уехал в Елец к старшему брату, где с золотой медалью окончил городскую среднюю школу. Там же посещал собрания литературной группы при елецкой газете «Красное знамя».

После окончания геологоразведочного факультета Ленинградского горного института Петр Николаевич много путешествовал, побывал в Крыму, на Урале, в Туве, в Саянах, на Нижней Тунгуске, на Хантайке, в бахтинской тайге. С весны до глубокой осени – экспедиции, зимой – обработка материалов. Любовь к родной природе, забота о ней заставили его взяться за перо, чтобы рассказать о тайге и ее обитателях, о том, как надо вести себя человеку, чтобы не нанести ущерба лесам, водам, горам, от которых в первую очередь зависят условия существования и самого человека.

Первая книга П.Н. Сигунова - «Сквозь пургу» - об известном геологе, профессоре Н.Н. Урванцеве – вышла в 1963 году, в следующем году была издана его повесть о работе геологов «Дороги начинаются с тропинки». В 1967 году вышла книга «Ожерелья Джехангира», в которой на фоне экспедиционных будней автор увлекательно рассказывает о романтике ловли тайменей – крупнейших представителей лососевых нашей планеты и поднимает проблему их охраны. В 1969 году вышел его сборник зарисовок о встречах с живой природой «Танцующие иголки». П.Н. Сигунов – автор книг «Лесное счастье», «Таяжные незабудки», «Зеленые звезды» и других.

Через всю жизнь Петр Николаевич пронес любовь к родному краю. Вспоминая окрестности деревни Глебовка, он пишет в книге «Зеленые звезды»: «Я любил поудить в тихих заводинках студеной речушки Ястребинки крохотных пестрых синявок-гольянчиков, половить самодельным сачком серебристых карасей в пруду Сажалка... Мне

нравилось собирать в густой зеленой дубраве Ближняя Еремеевка духовитые весенние ландыши, синие резные колокольчики, оранжевые купавы...»

II Знакомство с текстом

Вопросы перед чтением текста:

- Назовите действующих лиц рассказа (*филин, летяги, автор, Павел*). Кто, на ваш взгляд, главное действующее лицо? (*белка-летяга*).
- Озаглавьте рассказ (*Живые планеры. Синие птицы. Редкостные зверьки. Диковинные зверьки.*).
- Чтение текста. Объясните значения и правописание незнакомых слов (*гайно – беличий домик*).

III Составление плана текста

Деление текста на части, озаглавливание частей текста

Примерный план текста

Живые планеры

1. Синие сумерки.
2. Наш общий любимец – филин.
3. Диковинные зверьки.
4. Летяга в когтях у филина.
5. Вторая летяга скрылась.
6. Мечта рассмотреть синих птиц.
7. Удача.
8. Любование редкостным зверьком.
9. Летяга оцепенела от страха.
10. Белка, парящая в воздухе.
11. Такая удача случается редко.

IV Анализ частей текста

1. Синие сумерки

• Какие краски использовал автор для описания смутных сумерек? (*голубую, серебристую, синюю*)

• Что вы видите в центре картины автора? (*большую луну*)

• Как смутные сумерки окутали тайгу? (*голубой песчовой шкурой, т.е. прозрачно, мягко*)

• Как вы представляете себе тишину вкрадчивую настороженную? (*в любой момент тишину могут нарушить*)

• Почему описанию животных предшествует описание сумерек? (*будут описаны ночные птицы*)

2. Наш общий любимец – филин

• Опишите филина (*громадный, толстый, крючковые когти, мохнатые лапы, кошачьи глазища, на гладкой рыжевато-шубе черные пестрины*).

3. Диковинные зверьки

• Опишите зверьков (какой-то серый зверек; о. чудо! словно гигантская летучая мышь; таинственный ночной летун, живой планер, редкостные, очень скрытные белки-летяги)

• Почему автор сравнивает летяг с планерами? (летят, раскинув широкие крылья, описал медленную плавную дугу, штипором взвизгивал на вершину ели, зверьки планировали над поляной)

4. Летяга в когтях у филина

Расскажите, как филину удалось схватить летягу.

5. Вторая летяга скрылась

• Как автор описывает напуганную филином и криком его жертвы вторую летягу? (бросилась к палаткам, пронеслась над костром, прилипла к толстой лиственнице, намертво вонзилась в древесину, взметнулась на макушку лиственницы и затаилась)

6. Мечта рассмотреть синих птиц

• Почему мечта рассмотреть синих птиц была для автора почти несбыточной? (летяг нет в зоопарках, летают только ночью)

7. Удача

• Как Павлу удалось поймать летягу? (случайно)

• Что такое «гайно»? (беличий домик). Опишите гайно (среди густых ветвей лиственницы клубок; свит из черного бородатого лишайника, пожухлой травы и сухого болотного мха-долгунца; путаный ворошок).

8. Любование редкостным зверьком

• Опишите зверька (перепуганный зверек: большие глаза – выпуклые, блестящие, похожие на темные блестящие шарики; на спине густая, мягкая, но очень короткая, точно подстриженная дымчато-серая шерсть, с шелковистым отливом и буровато-желтым крапом; брюшко – белое, хвост – черный, пышный, широкий, но не длинный, на передних лапах топорщились четыре пальца, а пятый вытянулся в длинный изловидный отросток, обтянутый складчатой кожей)

• Почему автор начинает описание летяги с глаз? (большие глаза – первое, на чем останавливается взгляд автора)

9. Летяга оцепенела от страха

• Как автор передает состояние страха, охватившего летягу? (зверек точно приклеился, не шевелился, оцепенел от страха)

10. Белка, парящая в воздухе

• Что заставило зверька прыгнуть с вершины и парить в воздухе? (свист)

• Опишите полет белки (красивая широкая трапеция, парящая в воздухе; легко планируя, она описала плавную дугу, накренила в сторону вздерженный хвост-руль)

11. Такая удача случается редко

• Почему поймать летягу почти невозможно? (*животное это осторожное, пугливое; выходит из укрытия лишь в сумерки*)

• Чем питается летяга? (*ягодами, грибами, почками, листьями, корой, лишайниками, ночными насекомыми*).

V Вопросы по всему тексту

1. Выпишите характеристики летяги, которые дает автор текста (*летяга – какой-то серый зверек, чудо, таинственный ночной летун, неведомый живой планер, редкостные, очень скрытые белки-летяги, диковинные зверьки, неосторожный зверек, добыча, жертва, зверек, белка, сказочные синие птицы, дивные зверьки, темно-бурый зверек, перепуганный зверек, редкостный зверек, смешная кудлатая белка, животное осторожное, пугливое*)

Какой вы себе представляете летягу? Опишите ее портрет и характер.

2. Составьте схему рассказа, используя лишь опорные слова и словосочетания (*большая луна – филин – белки-летяги – ночной хищник – напуганная вторая летяга – мечтал рассмотреть – Поймал! – перепуганный зверек – трапеция, парящая в воздухе – такая удача случается редко*).

Перескажите текст по схеме.

VI Грамматические задания

• Выпишите названия цветов и оттенков. Объясните их правописание (*багряная, буровато-желтый, дымчато-серая, медно-красная, голубовато-белая, темно-синие, темно-бурые, голубой, серебристый, синие, черные, серый, белое*).

• Назовите слова с корнями -бир-, -кос-, -скоч- и объясните их правописание (*выбираются, прикоснулся, заскочила*).

• Выпишите слова с не и объясните их правописание (*незаходящего, недалеко, неподвижно, неведомый, неосторожный, не выпустил, неподвижный, не видел, не увидишь, не длинный*).

• Объясните правописание слов с приставками от-, рас-, вз-, об- (*отбирает, отсыпается, расправились, рассмотреть, растопырились, взметнулись, обтянутый*).

• Выпишите слова с -н- и -нн-. Объясните их правописание (*весеннюю, лунном, уверенно, путаный, перепуганный, болезненно, подстриженная, длинный, стеклянные*).

• Что общего в правописании данных слов: *редкостные, свистнул, гигантская*?

• Определите значения наречий и запомните их написание: *намертво, истошно, сослепу, вдоволь, навывкате*.

• Прочитайте предложения с обособленными обстоятельствами и однородными членами. Почему автор активно использует названные конструкции в тексте? (*они помогают подробнее описывать увиденное*).

• Сделайте полный синтаксический разбор второго предложения из четвертой части.

VII Речетворческие задания

• Подготовьте рассказ на тему «Один день из жизни белки-летяги».

• Используя характеристики, предложенные автором, составьте статью о белке-летяге и филине для энциклопедии о животных.

• Представьте, что животные наделены даром человеческой речи. Как вы думаете, о чем бы они вели разговор? Придумайте реплики для филина и белки-летяги и напишите небольшой рассказ или сказку.

• Подготовьте сценку на три-пять минут по данному тексту.

• Составьте кроссворд по тексту рассказа П. Сигунова.

• Познакомьтесь с любым другим произведением П.Н. Сигунова. Составьте план текста для пересказа.

Комплексный анализ текста, являясь универсальным методом междисциплинарного языкового образования, позволяет в полной мере решать дидактические задачи учебных занятий. Практическим средством реализации текстового подхода к языковому образованию являются уроки-компанты, призванные систематизировать и обобщать лингвистические знания учащихся, совершенствовать универсальные учебные действия обучающихся.

Проектное задание: подберите текст для комплексного анализа, разработайте урок-компант (класс – по выбору студента).

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РЕЧЕТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ

Цели: определить основные понятия художественного речетворчества учащихся (лекционный материал), научить создавать портрет речетворческой личности учащегося (возраст по выбору обучающегося).

Ключевые понятия: *речетворческая личность, речетворчество, речетворческая деятельность, речетворческая компетенция, речетворческое развитие, речетворческие умения.*

Задание: осваивая лекционный материал, выделите и определите основные понятия художественного речетворчества, назовите и охарактеризуйте уровни развития речетворческой личности

Лекционный материал

Для теории и практики обучения русскому языку общепринятыми являются термины «языковая деятельность», «речевая деятельность». Однако существующие термины «не учитывают деятельности субъекта речи, без которого невозможна никакая деятельность: действует человек,

а не язык и тем более не речь» (Бабайцева 2013: 22). Деятельность субъекта речи, отмечает В.В. Бабайцева, проявляется в речетворчестве, которое представляет собой «деятельность субъекта речи по формированию и выражению мысли (-ей) с помощью арсенала языковых средств – единиц разных уровней языковой системы» (Там же: 21). Вот почему в настоящем исследовании используются термины **«речетворческая личность»**, **«речетворчество»**, **«речетворческая деятельность»**, **«речетворческая компетенция»**, **«речетворческое развитие»**, **«речетворческие умения»**, в которых подчеркивается субъектное начало деятельности.

Рассмотрим и определим основные понятия речетворческого развития учащихся: речетворческое развитие, речетворческая деятельность, речетворческая компетенция, речетворческая личность, речетворческое состояние, речетворческие способности, речетворческие умения.

Речетворческое развитие учащихся представляет собой педагогически мотивированный процесс развития способностей речетворческой личности воспринимать и продуцировать тексты разных стилей и жанров.

Речетворческая деятельность рассматривается в настоящем исследовании как деятельность по восприятию и продуцированию текстов, определяемая природой и спецификой текста, объемом и качеством субъектного (жизненного и речетворческого) опыта человека.

Основой для речетворческой деятельности является **речетворческая компетенция**, включающая субъектный опыт и знания о слове и тексте.

Речетворческая деятельность и речетворческая компетенция – составляющие речетворческой личности.

Речетворческая личность таким образом представляет собой личность, обладающую речетворческой компетенцией и способную к речетворческой деятельности.

Способности (готовности) учащихся реализуются в речетворческих умениях воспринимать текст (определять замысел автора; выявлять жанровую форму текста; находить образные средства в тексте и определять их место в замысле автора, в образной системе художественного текста; выявлять направленность авторских ассоциаций в тексте; соотносить замысел автора с его речевой реализацией) и продуцировать текст (создавать замысел текста; выбирать жанровую форму воплощения замысла; использовать образные средства в тексте, отбирая их в соответствии с замыслом; создавать образные средства, адекватные замыслу, используя образный потенциал слова; направлять ассоциации в тексте по адекватному замыслу руслу; совершенствовать текст, приводя его в полное соответствие с замыслом).

Основными качествами речетворческой личности считаются развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам его значений, готовности для «эстетизации речевых поступков», впечатлительность, эмоциональная чувственная отзывчивость, метафорическое видение мира.

Речетворческая личность обладает ассоциативным, построенным на образной аналогии мышлением, способностями рефлексирования и речевого прогнозирования, включающего антиципацию.

Речетворческая личность учащегося рассматривается нами как личность, структурно совпадающая с речетворческой личностью писателя, поэта, журналиста, ученого-исследователя. Содержательно же речетворческая личность учащегося отличается от личности писателя, поэта, журналиста, ученого-исследователя объемом и качеством субъектного (жизненного и речетворческого) опыта; уровнем развития речетворческих способностей.

Развитие речетворческой личности – «это не просто усвоение, присвоение, послушание, это саморазвитие, самостроительство, творчество себя» (Зинченко 1991: 144).

Процесс формирования речетворческой личности учащегося предполагает сложную и длительную работу учителя и учащегося по созданию «установки» на речетворчество, по развитию сенсорного интеллекта и речетворческих способностей.

«Установка», вслед за Д.Н.Узнадзе, понимается нами как целостное состояние человека – модус его состояния (Узнадзе 1940: 73). Установка, как справедливо утверждает Д.Н.Кирнос, не какое-то конкретное психологическое переживание субъекта, а «модус» состояния, то есть наклонность, готовность субъекта к переживаниям, восприятиям и действиям определенного типа» (Кирнос 1992: 15).

Определяя понятие «речетворческое состояние», опираемся на дефиниции понятия «состояние», предложенные психологами Е.П. Ильиным и В.К. Сафроновым.

Е.П. Ильин рассматривает состояние человека как его целостную системную реакцию (на уровне организма и часто – личности) на внешние и внутренние воздействия, направленную на сохранение целостности организма и обеспечение его жизнедеятельности в конкретных условиях обитания (Ильин 2005:18-19).

В.К. Сафронов несколько видоизменил и дополнил определение Е.П. Ильина: «Психическое состояние – результат приспособительной реакции организма и личности в ответ на изменение внешних и внутренних условий, направленный на достижение положительного результата деятельности и выражающийся в степени мобилизации функциональных возможностей и переживаниях человека» (Сафонов 2004: 47).

Речетворческое состояние – речетворческая реакция организма человека на внешние и внутренние воздействия, выражающаяся в степени мобилизации речетворческих способностей и направленная на восприятие и создание текста.

Художественное речетворческое состояние представляет собой совокупность готовностей, среди которых прежде всего следует назвать готовность к речетворчеству, так называемая установка на речетворчество.

В систему готовностей, обуславливающих речетворческое состояние, входят готовность к метафорическому видению мира (сенсорно-метафорические способности), готовность к сопереживанию (эмпатические способности), готовность к эмоциональному самовыражению (эмотивные способности). Названные готовности определяют в конечном итоге готовность к речевой реализации замысла (речетворческие способности).

Установка на речетворчество вызывает у учащихся речетворческую реакцию – способность «включать» воображение, приводить языковую систему «в состояние речевой готовности». Благодаря речетворческой реакции возникает «...духовное возбуждение, толчок, пробуждающий внимание к самой реальности» (Флоренский 1996: 48). Речетворческую реакцию у учащихся могут вызвать звук, слово, текст, ситуация, картина, музыка и т. д. Они импульсируют речетворчество учащихся, помогают рождению их замыслов.

Процесс формирования человека как художника происходит «одновременно с формированием его человеческой индивидуальности, со своим собственным отношением к ценностям культуры и человеческим взаимоотношениям, со своим собственным подходом к окружающим явлениям жизни. Так создается индивидуальное видение мира» (Якобсон 1971: 13). Наблюдательность художника связана с высокой культурой восприятия мира. Специфическая наблюдательность «вырабатывается в процессе жизненного опыта художника. А иногда даже делается предметом его специальных упражнений» (Якобсон 1971: 15). Об этом говорит И.С.Тургенев, рассказывая о том, как в молодые годы он занимался воспитанием своего восприятия, своего умения различать тонкие оттенки явлений:

«Прежде чем лечь спать, я каждый вечер делаю маленькую прогулку по двору. Вчера я остановился и начал прислушиваться. Вот различные звуки, услышанные мною:

Шум крови в ушах и дыхание.

Шорох – неумолкаемый лепет – листьев.

Треск кузнечиков; их было четыре в деревьях на дворе.

Рыбы производили на поверхности воды легкий шум, походивший на звуки поцелуя.

От времени до времени падала капля с легким серебристым звуком.

Ломалась какая-то ветка; кто сломал её?

Вот глухой звук ... что это? Шаги на дороге? Или шепот человеческого голоса?

И вдруг тончайшее сопрано комара, которое раздается над вашим ухом» (Тургенев 1900: 75).

Уникальность художника включает в себя «не только единичное, неповторимое начало, но и общее. Что дает возможность видеть в искусстве самовыражение «творца» и отражение окружающей действительности. Самовыражение художника, проявляющееся в отборе образов и определенном аспекте их освещения, во многом определяется его мироощущением» (Кирнос 1992: 57).

Субъектом речетворчества является речетворческая личность, обладающая речетворческими способностями. В разработке понятия «речетворческие способности» мы исходим из положения Б.М.Теплова о том, что «врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» Кроме того, мы опираемся на содержание и структуру речевых способностей учащихся с учетом их речевого и литературного развития (Г.И.Богин, Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, А.А.Залевская, С.А.Леонов, В.Н.Мещеряков, И.С.Якиманская и др.).

Отсутствие целостной, единой стратегии развития речетворческих способностей учащихся не позволяет в полной мере решать задачи школьного образования, гармонизирующего рациональное и чувственное в обучении.

В результате обедняется воображение учащихся, утрачивается способность к многозначному, образному восприятию окружающего мира, снижается уровень речевой культуры учащихся. У выпускников общеобразовательных школ отмечается невысокий уровень сформированности коммуникативной компетенции, самой значимой для практической деятельности людей: более 60 % выпускников испытывают существенные затруднения при создании собственного речевого высказывания на предложенную тему, не умеют ясно, точно, последовательно, логично, образно выражать свои мысли в письменной форме (Л.М.Рыбченкова, В.И.Капинос, И.П.Цыбулько и др.).

Работа по речетворческому развитию учащихся в процессе обучения русскому языку позволяет

- развивать речетворческие способности учащихся, гармонизирующие рациональное и чувственное в процессе обучения русскому языку,

- формировать коммуникативную компетенцию учащихся через речетворческую компетенцию, предполагающую овладение учащимися умениями воспринимать и продуцировать тексты,

- развивать универсальные учебные действия учащихся (коммуникативные, познавательные, регулятивные).

Опираясь на уровни языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный, мотивационно-прагматический), на уровни владения языком (уровень правильности, уровень интериоризации, уровень насыщенности, уровень адекватного выбора, уровень адекватного синтеза) (Г.И.Богин), на данные констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов, выделяем уровни развития речетворческой личности:

- ◆ нулевой,
- ◆ низкий,
- ◆ средний,
- ◆ высокий.

Показателями уровня развития речетворческой личности являются замысел (оригинальность или шаблонность) и его речевая реализация (образность, правильность, насыщенность).

Оригинальность замысла определяется особым мироощущением пишущего, его способностью к метафорическому видению действительности, высоким уровнем развития сенсорного интеллекта.

Речевая реализация замысла предполагает владение словом, избирательность форм воплощения замысла.

Показателями уровня развития речетворческой личности становятся правильность (соответствие нормам русского литературного языка или оправданное замыслом их нарушение), насыщенность (богатство словарного запаса).

Нулевой уровень фиксирует почти полное отсутствие у учащихся речетворческих знаний и умений: отсутствует образность в тексте, неоправданно нарушаются нормы русского литературного языка, демонстрируется бедность словарного запаса.

Низкий уровень отмечается у учащихся, в работах которых замысел либо почти не представлен, либо он вовсе отсутствует. Обрывочность и бессвязность мыслей характеризует работы таких школьников.

Средний уровень выявляется у учащихся, которые обладают своеобразным взглядом на мир (в их работах присутствует замысел), но не всегда в полной мере реализуют свой замысел.

Высокий уровень отмечается у учащихся, имеющих индивидуализированное мироощущение (оригинальность замысла) и владеющих словом (реализация замысла).

Эффективность работы по речетворческому развитию учащихся значительно повышается, если она проводится в процессе обучения русскому языку, потому что только в этом случае проблема речетворческого развития наполняется практическим смыслом, приобретает характер проблемной учебной ситуации.

Проблема художественного речетворчества учащихся требует прежде всего осмысления основных его понятий: **речетворческая компетенция и речетворческая деятельность.**

Определяя понятие «речетворческая компетенция», мы опираемся на подход Е.Д. Божович к языковой компетенции (Божович 1997: 33–44).

Речетворческая компетенция рассматривается нами как система, включающая данные речетворческого опыта, накопленного учеником в процессе общения и деятельности; и знания о слове и тексте, усвоенные в ходе специального организованного обучения.

Речетворческая компетенция понимается нами как целостное образование, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим.

Речетворческий опыт включает практическое владение словом и эмпирические обобщения наблюдений над словом и текстом, сделанные учеником независимо от специальных знаний о языке.

Вычленив речетворческий опыт в качестве компонента речетворческой компетенции, мы исходим из положения Л.С.Выготского о двух типах обучения: спонтанном и специально организованном. Спонтанное обучение описывалось Л.С.Выготским как движение ребёнка «по собственной программе», определяемое прежде всего тем, что он «сам берёт из окружающей среды» (Выготский 1956: 426–427). Конечно, ребёнок «сам берёт» что-либо из среды не без влияния и участия взрослых, но организованный, регламентированный процесс обучения при этом не осуществляется.

Знания о слове и тексте, предусмотренные программами обучения, включают два аспекта:

а) характеристики слова и текста как ключевых понятий речетворческой деятельности;

б) приёмы (способы) освоения, изучения этих понятий.

Объём знаний о слове и тексте предполагает знание законов построения текста, знание значений слова и приёмов работы с ними, определение образного потенциала слова, знание способов создания образов.

Теоретико-практическое освоение законов построения художественного текста и его жанров – задача, в большей степени решаемая на уроках литературы. Освоение же слова (его значений, его образного потенциала) – одна из основных задач уроков русского языка. Способами создания художественных образов учащиеся овладевают и на уроках литературы, и на уроках русского языка.

В обучении происходят процессы осмысления и преобразования речетворческого опыта ребёнка под влиянием усваиваемых знаний о слове и тексте; процессы наполнения и конкретизации знаний о слове и тексте материалом речетворческого опыта.

В школьной практике названные процессы недостаточно учитываются и контролируются, поэтому протекают в основном спонтанно, по «собственной программе» ученика, зачастую до конца обучения неосознанно. Почему?

В первую очередь потому, что в речетворческом опыте фиксируются прежде всего семантика слова и смысловое наполнение текста. В школьной же программе представлен в большом объёме формально-грамматический аспект языка и в очень незначительном – семантический. Создаётся разрыв между данными речетворческого опыта и знаниями о слове и тексте.

Таким образом, формирование у учащихся речетворческой компетенции как системы, то есть взаимодействие данных опыта и знания о слове и тексте, протекает не в самых благоприятных условиях:

«В нашем языковом образовании сложилось положение, при котором ребёнок в повседневной речевой практике ориентируется и на формализованные, и на неформализованные отношения языка, а в школе он должен ориентироваться в основном на те аспекты языкового материала, которые фиксируются в формальных правилах, определениях; выполнять главным образом действия, поддающиеся алгоритмическому описанию» (Божович 1997: 39).

Речетворческая компетенция служит основой для речетворческой деятельности. Как и всякая другая, речетворческая деятельность обладает определённой структурой, элементами которой являются потребности, мотивы, цели. Потребность выступает как «предметно-определённая зависимость человека от внешнего мира, субъективные запросы личности к объективному миру, её нужду в таких предметах и условиях, которые необходимы для её нормальной жизнедеятельности, самоутверждения и развития» (Спиркин 1972: 118). Потребности определяют отношение человека к окружающей действительности как к средству их удовлетворения, стимулируют его физические и духовные силы (Кирнос 1992: 12).

Выявляя природу эстетической потребности, Д.И.Кирнос отмечает, что «генетически первоначальной ступенью формирования

эстетических потребностей как сложных социально-психологических образований являются эмоциональные реакции на окружающую действительность» (Киринос 1992: 12).

Потребность, по мнению Д.И.Кириноса, чтобы стать фактором, детерминирующим деятельность, должна трансформироваться в цель (Киринос 1992: 11).

Эстетические потребности являются одним из мотивов художественного творчества.

Д.И.Киринос подчёркивает, что эстетические чувства, в большей мере, нежели обыденные, несут в себе познавательное начало, объединяя бессознательную сферу и сферу сознания, они сочетают в себе функциональные и духовные потребности (Киринос 1992: 13). Побуждение к познанию является наиболее сильным мотивом творчества.

Вслед за А.С.Прангишвили считаем, что «центральным понятием психологии личности выступает направленность как непреходящая длительная готовность, то есть как установка к активизации определённо мотивированной деятельности» (Прангишвили 1978: 33).

Для становления речетворческой индивидуальности решающее значение имеет целостно-личностная направленность художника, которая предполагает своё, отличное от других восприятие мира, происходящее под действием художественной установки.

Б.М.Теплов выделяет три признака в понятии «способность». Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические способности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем, знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека (Теплов 1985: 16). Вслед за Б.М.Тепловым, мы считаем, что «врождёнными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» (Теплов 1985: 17).

Проблема речевой способности, по справедливому замечанию Г.И.Богина, не лингвистическая, а психолингвистическая проблема: исследуется не язык, а человеческий субъект, готовый пользоваться языком (Богин 1975: 3). Г.И.Богин констатирует, что «преподавание русского языка строится по программам, выведенным не из структуры речевой способности человека, а из структуры языка. Никакая систематизация, построенная только с учётом структуры языка, не может в достаточной мере способствовать относительно полному формированию речевой способности» (Богин 1985: 6).

Выявляя основные признаки речетворческой способности учащегося, используем «готовностную» (Ю.Н.Караулов) и лингводидактическую (Г.И.Богин) модели языковой личности.

Модель языковой личности, представленная Ю.Н.Карауловым, помогает определиться с совокупностью готовностей речетворческой личности к осуществлению речетворческой деятельности и исполнению речетворческой коммуникативной роли. Ю.Н.Карауловым определены готовности к речевой деятельности трёхуровневой языковой личности. Готовности, названные исследователем, необходимы для речетворческой личности: вербально-семантический уровень – готовность к номинациям, готовность к рецепции лексики, готовность осуществлять выбор слов, готовность к рецепции грамматических структур, готовность к письменной речи, готовность понимать и воспринимать в речи значительное богатство средств выражения; тезаурусный уровень – готовность отыскивать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия), готовность придавать высказыванию модальную окрашенность, готовность к импровизации речи, готовность пользоваться внутренней речью, готовность рефлексировать; мотивационно-прагматический – готовность целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т.е. обладающие необходимой мерой воздейственности, готовность использовать стилистические средства и в рецептивной и в продуктивной деятельности, готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте – в рецептивной и продуктивной деятельности, готовность эстетического анализа текста, готовность к прогнозированию сюжетных ходов художественного текста, готовность оперировать прецедентными текстами художественной культуры, готовность чувствовать банальность рифмы, готовность продуктивно пользоваться тропами...(Караулов 2002: 60–61).

В процессе специального обучения речетворчеству названные готовности приобретают стабильность и способствуют развитию речетворческих способностей учащихся.

В структуре языковой личности, кроме вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического, присутствует образный уровень, включающий готовность к сопереживанию, готовность к эмоциональному самовыражению, готовность к метафорическому видению мира, готовность к отражению действительности в конкретно-чувственной форме с позиций определенного эстетического идеала, готовность к речевой реализации замысла.

Речетворческие способности учащихся проявляются в процессе восприятия и продуцирования текстов и конкретизируются в речетворческих умениях.

Речетворческие умения учащихся воспринимать текст:

- определять замысел автора,
- выявлять жанровую форму текста,
- находить образные средства в тексте и определять их место в замысле автора, в образной системе текста,
- выявлять направленность авторских ассоциаций в тексте,
- соотносить замысел автора с его речевой реализацией.

Речетворческие умения учащихся продуцировать текст:

- создавать замысел текста,
- выбирать жанровую форму воплощения замысла,
- использовать образные средства в тексте, отбирая их в соответствии с замыслом,
- создавать образные средства, адекватные замыслу, используя образный потенциал слова,
- направлять ассоциации в тексте по адекватному замыслу руслу,
- совершенствовать текст, приводя его в полное соответствие с замыслом.

Определяя основные качества речетворческой личности, обладающей художественными речетворческими способностями, выделяем «эстетическое отношение к жизни, способность вживаться в мир персонажа, стать на его позицию, выходя за пределы собственного «Я»; развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам его значений» (Пидкасистый, Чудновский 1999: 11), готовности для «эстетизации речевых поступков», впечатлительность, эмоциональная чувственная отзывчивость, метафорическое видение мира.

Рефлексия: развитие художественных речетворческих способностей предполагает ассоциативное, построенное на образной аналогии мышление учащихся, возможности рефлексирования и речевого прогнозирования, включающего антиципацию. Признаками мышления языковой личности, обладающей художественными речетворческими способностями, выступают «ассоциативная образность, эмоциональная активность...» (Азнаурова 1988: 87)

Проектное задание: создайте психологический портрет речетворческой личности учащегося (возраст – по выбору студента).

Примерный план

1. Особенности психофизиологических задатков: эмоциональная сфера, специфика сенсорики (зрение, слух, осязание и пр.), тип высшей нервной деятельности (меланхолик, сангвиник, флегматик, холерик), способность образного видения.

2. Характерологические свойства как результат процесса становления личности (впечатлительность, острота наблюдательности, памяти, воображение, эстетические вкусы, работоспособность и др.).

3. Мотивация эстетической деятельности и эстетической потребности (побуждение к познанию – сильный мотив творчества; установка на творчество).

4. Мироощущение и мировоззрение художника, детерминированное социальными факторами и характерологическими особенностями.

5. Установка художника на восприятие и воссоздание мира в художественных образах (установка – модус состояния человека, готовность к восприятиям, впечатлениям, переживаниям всякого рода).

6. Осознанные и неосознанные моменты в творческом процессе (иррациональность творческого процесса, непостижимость механизмов этого процесса).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ

Цели: познакомить обучающихся со структурной организацией и психологическим содержанием речетворческой деятельности, с психологическими механизмами речетворчества (лекционный материал), провести ассоциативный эксперимент

Ключевые понятия: *механизм «представливания», ассоциативные механизмы, речевые механизмы.*

Задание: осваивая лекционный материал, определите понятие «речетворческая деятельность», представьте общую схему порождения речевого высказывания, назовите и охарактеризуйте психологические механизмы речетворчества

Лекционный материал

Речетворческая деятельность рассматривается как деятельность, которая представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловленного партнёром общения взаимодействия людей между собой (Зимняя 1977: 6).

Речетворческая деятельность, как и всякая другая деятельность человека, характеризуется определённой структурной организацией, предметным (психологическим) содержанием, психологическими механизмами, обусловленными функционированием памяти, мышления, восприятия.

Деятельность человека, как известно, определяется трёхфазностью своей структуры. В эту структуру входит прежде всего побудительно-мотивационная фаза, она реализуется в сложном взаимодействии потребностей мотивов и цели:

«Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определённую только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нём. Поскольку потребность находит в предмете свою определённую («опредмечивается» в нём), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает её» (Леонтьев А.Н. 1959: 303).

Источником учебной речетворческой деятельности является коммуникативно-познавательная потребность.

Вторую фазу деятельности составляет её аналитико-синтетическая часть, направленная не «исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности и т. п.» (Анцыферова 1969: 65).

Аналитико-синтетическая фаза деятельности предполагает выбор средств определения способа осуществления деятельности и, в частности, способа формирования и формулирования чужой (заданной извне) или собственной мысли в речетворческой деятельности. Это фаза планирования, программирования и внутреннего структурирования деятельности.

Третья фаза всякой деятельности – исполнительная, реализующая.

Анализируя особенности речетворческой деятельности, А.А.Леонтьев подчёркивает тот момент, что «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» (Леонтьев 1969: 26).

Помимо структурной организации всякая, и в том числе речетворческая, деятельность характеризуется также предметным (психологическим) содержанием.

Предмет речетворческой деятельности – сама мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. Не менее важным компонентом психологического содержания деятельности является её результат – текст.

Текст – продукт речемыслительной деятельности, где язык служит средством выражения, а содержание задаётся интеллектом.

Предлагаемый подход к тексту опирается на основные положения работ Н.И.Жинкина (Жинкин 1956, 1958, 1982), в которых наиболее последовательно и всесторонне отражена коммуникативная функция языкового знака.

Текст, являясь результатом речемыслительной деятельности, состоит из цепи суждений, в каждом из которых имеется субъект и предикат. Субъект рассматривается в логике как известное, предикат –

как новое. Он выражает тот признак субъекта, который встречается впервые в данном тексте. Система предикатов описывает текстовый субъект в целом, с различных сторон, что и составляет смысловое содержание текста.

Н.И.Жинкин создал предикативную теорию текста:

«Если исходить из того положения, что субъектом высказывания является реальный предмет действительности, ещё неизвестный в каких-то качествах слушающему (читающему), то всякая речь может быть сведена к системе предикатов, которые, последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков... При анализе текста во всех случаях нам придётся встретиться с системой предикативных отношений. Эти предикаты не нанизываются друг за другом в одну однородную цепь, но некоторые из них являются главными, другие дополнительными к этим вторым и т. д., то есть, устанавливается иерархия предикатов» (Жинкин 1956: 148).

Рассмотрение работ, авторы которых обращаются к исследованию смысловой структуры текста, показывает, что основным моментом здесь является выбор метода анализа текста. Подходы к анализу текста достаточно разнообразны. Это может быть грамматический анализ, тогда структура текста выглядит как разновидность сложноподчинённого предложения (Фигуровский 1961).

В других случаях применяется логический метод или логико-грамматический. При этом сложное предложение разбивается на простые – «элементарные мысли» или «элементарные сообщения» – в соответствии с количеством предикатов в предложении. Структура текста строится на отношениях, логических и грамматических, показывающих последовательность перехода от одного «элементарного сообщения» к другому (Сохор 1974: 183). Логико-смысловой анализ текста также дан Л.П.Доблаевым (Доблаев 1969).

В тексте выделяется иерархия распределённых по рангам субъектов и предикатов: от субъекта и предиката всего текста к субъектам и предикатам простых предложений. Как и работы других исследователей по этой проблеме, работа Л.П.Доблаева исходит из предложенной Н.И.Жинкиным (Жинкин 1956) трактовки текста как иерархии предикатов, раскрывающих общий предмет сообщения.

Необходимо заметить, что предлагаемые в указанных исследованиях структуры не учитывают в должной мере природы текста как продукта речемыслительной деятельности. Это связано с тем, что логический и грамматический методы не исчерпывают полностью содержания текста.

Требуется более глубокий анализ содержания текста, учитывающий особенности процесса коммуникации.

Текст создаётся как некоторое сообщение о предметах и явлениях действительности, отражающее отношение к ним говорящего и рассчитанное на оказание определённого воздействия на принимающего это сообщение. Соответственно этому, в семантике общения, вслед за Л.С.Выготским (1934) и А.Н.Леонтьевым (1959), исследователи выделяют план значений, или фактическое содержание, отражающее взаимосвязь явлений и предметов действительности, и план смыслов, выражающий отношение личности к этим предметам и явлениям, связанное с её мотивами. Этот подход лежит в основе работ А.К.Марковой (1974), Т.М.Дридзе (1976), И.А.Зимней (1976).

А.К.Маркова (1974) выделяет структуру, в которой получает выражение смысловая направленность текста: личностно-эмоциональное, оценочное добавление к значению высказывания, которое говорящий вносит в свою речь. Прослеживается система языковых средств, обеспечивающих передачу различных оттенков смысла высказывания.

Т.М.Дридзе (1976) вычленяет в тексте информационно-целевые блоки, исходя из их значимости для предполагаемого адресата сообщения. Структура текста сводится ею к иерархии целей, разноуровневых предикаций, которым ставятся в соответствие логико-фактологические цепочки из слов текста, непосредственно связанных с общей коммуникативной задачей сообщения.

Анализ фактического содержания текста с точки зрения предмета речетворческой деятельности проводит И.А.Зимняя (1976). Элементарной единицей текста, с точки зрения автора, является предикативная межпонятийная связь. Структура текста выступает в виде иерархии разноуровневых предметов суждения, умозаключения, цепи умозаключений.

Из рассмотренных работ следует, что проблема смысловой структуры текста должна решаться с точки зрения психологического взаимодействия речевых и мыслительных процессов.

Решение поставленной проблемы следует начинать с исследования процесса понимания, позволяющего выяснить, как происходит усвоение содержания текста.

Как познавательный процесс, понимание требует определённого уровня знаний. Применительно к тексту это означает зависимость понимания от степени владения языковыми средствами и от знания описываемого предмета. Многочисленные исследования процесса понимания большей своей частью были посвящены анализу зависимости понимания от уровня языкового развития воспринимающего текст. Зависимость понимания от уровня знаний субъекта находит своё выражение в различной глубине проникновения в содержание текста.

Богатство связей, которые вскрывает человек, их разносторонность являются признаком глубины понимания текста:

«...Движение и работа мысли прежде всего выражается в установлении смысловых связей, которые являются отражением ... существующих вне нас связей и отношений предметного мира. Но в процессе отражения действительности сознание человека формирует и более сложные, чем «предметные» смысловые связи на основе соотнесения этих элементарных смысловых связей. В свою очередь, эти как бы вторичные смысловые связи также могут быть соотнесены между собой» (Леонтьев А.А. 1970).

Относительно понимания содержания текста в целом А.Н.Соколовым (Соколов 1947) и А.А.Смирновым (1966) было установлено, что оно определяется выделением существенных связей в тексте – смысловых опорных пунктов.

А.Н.Соколов (1968) показал, что смысловые опорные пункты являются носителями обобщённого смысла отдельных частей текста, образуя внутриречевую схему.

Следующий шаг в этом направлении – исследование психологической природы смысловых опорных пунктов как кода внутренней речи.

Исследование, направленное на обнаружение кода, специфического для внутренней речи, было предпринято Н.И.Жинкиным (1964). Согласно его данным, таким кодом является предметно-схемный код. Это код непроизносимый, но он может быть переведён на слова любого языка.

Таким образом удалось осуществить последовательный коммуникативный подход к содержанию текста. Он состоит прежде всего в выявлении целей и условий коммуникации, которые предопределяют общий смысл текста.

Смысл получает своё выражение в тексте при помощи отбора конкретных слов и их распределения. Между словом и его значением существует подвижное отношение. Фиксация конкретного значения слова происходит в речи, когда слова взаимно ограничивают друг друга, в результате чего предметное значение слова меняется в зависимости от его встречи с другими словами. В тексте раскрывается система предметных отношений, то есть денотатов, закодированных в словесных значениях. Выделение денотатов текста и составляет предмет понимания.

Процесс понимания текста предполагает работу с готовым текстом. Готовый текст – источник речевого материала, который учащийся должен усвоить.

Создание собственных текстов требует от учащихся умения не только наблюдать и запоминать, анализировать, делать выводы и обобщения, воображать, но и умения логично, понятно и ясно, выразительно описать всё это средствами вербального кода воображаемому собеседнику.

Обучая конструированию текстов, учитель должен чётко представлять общую схему порождения речевого высказывания и речевые механизмы написания текста.

Общая структура порождения речевого высказывания включает следующие этапы:

- ♦ планирование (выбор темы, намётка смысловых блоков и их последовательности). А.А.Леонтьев уточняет, что «программа речи обычно «многоэтажна», она включает как «большое» программирование (на несколько высказываний вперёд), так и «малое» – на одно высказывание вперёд» (Леонтьев 1970: 52);

- ♦ реализация – переход от программы к синтаксической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии со смысловым замыслом высказывания;

- ♦ сопоставление (контроль) полученного продукта с замыслом.

А.А.Леонтьев начальным этапом речетворческой деятельности считает этап мотивации высказывания (Леонтьев 1969: 133), который представляет собой фазу ориентировки.

В целом схема порождения речевого высказывания носит динамический характер: этапы речетворческой деятельности могут протекать не последовательно, а пересекаясь и даже одновременно.

Речетворческая деятельность, представляя собой речевую деятельность по созданию текстов, предполагает авторский замысел и речевую реализацию замысла.

Речевые механизмы написания текста включают механизм развёртывания текста, упреждающий синтез, механизм перебора вариантов и отбора слов для составления текста, механизм выбора образных средств, интонационную организацию письменного текста.

Создавать текст – значит раскрывать предмет высказывания, свою мысль, отразившую определённые стороны реальной действительности, «...при записи предложения в текст предмет высказывания должен всё время удерживаться. Только при этом условии словесный ряд может быть синтезирован в определённую систему.

Таким образом, выделение тех или иных признаков предмета из воспринимаемого целого... является аналитической стороной процесса, а удержание предмета за всё время составления определённого куска текста и распределение в предложениях предметных признаков – стороной синтетической» (Жинкин 1956: 147).

Аналитико-синтетическая работа мышления, воображения, памяти позволяет удержать в сознании предмет мысли, одновременно анализируя их через второстепенные.

Трудности возникают чаще всего в синтетическом плане описания, когда пишущий уходит в детали, а замысел высказывания в целом оказывается до конца не реализованным.

Как показало исследование Н.И.Жинкина, у школьников способность к анализу явлений растёт, опережая развитие синтеза на всех этапах обучения. Несоответствие синтеза анализу является тем противоречием, которое определяет развитие нового качества и переход на более высокий уровень организации текста (Жинкин 1956: 243).

Механизм развёртывания текста развивается через обучение аналитико-синтетическому изучению объектов, ситуаций, явлений и др. в целях вербального описания. Обучение идёт от описания одного объекта (субстанционное высказывание) к описанию связей нескольких объектов одной ситуации (ситуативное высказывание). Затем следует обучать описывать связи нескольких ситуаций (микротемное высказывание), далее – целое явление (тематическое высказывание), несколько явлений (межтемное высказывание) и т. д. (Зимняя 1977: 88).

Эффективным средством обучения механизму развёртывания текста является составление плана.

Вслед за И.Я.Калужских, мы называем планом «результат речевой деятельности, который предстаёт в форме определённым образом организованного текста, состоящего из самостоятельных, обычно грамматически не связанных специальными языковыми средствами предложений, но объединённых друг с другом по смыслу, тематически» (Калужских 1978: 4).

Успешность развития механизма развёртывания текста определяется общим уровнем психического развития обучаемого, развитием его познавательных процессов.

На этапах реализации и сопоставления включается механизм опережающего отражения – упреждающий синтез.

Текст в целом можно рассматривать как словесную цепь. «Последующие элементы этой цепи в такой же мере влияют на предшествующие, как и эти предшествующие на последующие. Создаётся действительно цельное объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее. Такой синтез может быть назван упреждающим синтезом. Он характерен для всех речевых образований: слога, слова, фразы и способов объединения фраз» (Жинкин 1958: 38).

Семантические связи между словами и синтаксические отношения между ними позволяют прогнозировать их наиболее вероятную последовательность. Упреждение языкового материала определяется и смысловым содержанием каждой данной семантической единицы текста: синтагмы, предложения, абзаца.

Развитие упреждающего синтеза состоит в формировании умения держать в сознании «многоэтажную» программу, распределяя внимание

между своим настоящим и будущим действием. Данное умение можно тренировать, упражняясь в создании текстов по сложным разветвлённым планам.

Создавая текст, учащийся, не имея перед собой нужных слов, должен сам произвести их отбор из имеющихся в памяти. В основе отбора слов лежит опыт человека и закономерности познания человеком объективного мира, связанного непременно с процессами анализа и синтеза представлений о реальной действительности, с различием предметов и установлением сходства между ними, с сопоставлением, сравнением объектов.

В процессе письма неизбежно перекрещиваются два пути – от предмета к тексту и от текста к предмету.

Термин «путь от предмета к тексту» следует понимать как отбор слов в соотношении с объективными признаками описываемой картины, а термин «путь от текста к предмету» как отклонение возникающих слов, их критику, оценку пригодности для данного сочинения, с расчётом из текста, и только из текста, понять излагаемый предмет.

Умение отклонить неадекватное слово стимулирует наплыв других слов из долговременной памяти, повышает готовность актуализации слов и формирование связей между ними (Зимняя 1977: 91).

Различие в мастерстве написания текста определяется не столько величиной словесного фонда, сколько механизмом отбора слов из этого фонда. Очень важно выделять не только общие признаки предмета, для которых подходят наиболее частотные слова в их общем значении, но и увидеть в предмете те качества, которые не лежат на поверхности явления и наиболее точно его характеризуют. Механизм отбора слов таким образом зависит и от уровня интеллекта и наблюдательности.

Механизм отбора образных средств предполагает не просто выбор средств из уже существующего в памяти человека арсенала средств, а что гораздо сложнее и важнее для текста, – создание собственных образных средств, адекватно отражающих замысел автора. Продуцирование образных средств связано со сложной комбинаторной деятельностью человека: точные и тонкие наблюдения «перетекают» в образные вербальные образования, созданные в ассоциативно-диссоциативном процессе.

В письменный текст заложена интонация. В хорошо организованном тексте она описана системой логических предикатов, которые во внутренней речи при прочтении отмечаются логическими ударениями. Система мысленных логических ударений, имплицитно заложенных в текст, и составляет основу интонационной характеристики письменного текста.

Таким образом, включение всех речевых механизмов продуцирования текста позволяет создавать текст, адекватный авторскому замыслу.

Психолого-педагогический подход к речетворчеству предполагает выявление созидającego начала в личности, будь то личность известного писателя или личность учащегося. Под созидающим началом, или творчеством следует понимать «реализацию человеком собственной индивидуальности» (Яковлева 1997: 27).

Художественная речетворческая индивидуальность – это личность, создающая художественные произведения, которые, по мнению К.Г.Юнга, «надо рассматривать как образотворчество» (Юнг 1992: 104). «И что такое ум в искусстве? – размышлял И.А.Гончаров. – Это умение создать образ» (Гончаров 1955: 107). Чтобы овладеть этим умением, художественная речетворческая индивидуальность должна мыслить образами, а это значит

- ◆ видеть, слышать, чувствовать по-своему, особенно,
- ◆ сравнивать – открывать и создавать сходство (Арутюнова Н.Д.): находить общее у разных предметов, явлений,
- ◆ создавать образные средства в процессе продуцирования собственных текстов.

Особое мироощущение пишущего проявляется в его способности по-своему видеть окружающее.

Иметь особое мироощущение – это значит, постоянно тренировать свой глаз, своё ухо, своё чувство. С этой целью следует вводить в процесс обучения речетворческие тренинги, которые, развивая образное мышление учащихся, инициируют их речетворчество.

Образное мышление представляет собой процесс познания во взаимосвязи эмоционально-чувственного, логического и интуитивного его компонентов. Образное мышление, «обеспечивающее формирование обобщённых и динамических представлений об окружающем мире, его социальных ценностях, эмоционально-потребностного отношения к явлениям действительности, их этической и эстетической оценке» (Якиманская 1989 : 5), занимает особое место в структуре общего развития человека.

Мышление в образах – сложный психологический процесс, в котором представлены «результаты непосредственного чувственного восприятия реального мира (его наглядного изображения), их понятийной обработки и мысленного преобразования этих результатов, под влиянием требований задачи, субъективных установок личности, особенностей прошлого опыта, профессиональных интересов и намерений» (Якиманская 1989: 5–6).

Психологическим механизмом образного мышления является **«деятельность представления»** (термин введён Б.М.Тепловым), обеспечивающая создание образов, оперирование ими, перекодирование их в заданном (или произвольно выбранном) направлении, использование

разных систем отсчёта для построения образа, выделение в образе различных признаков и свойств объектов, значимых для человека» (Якиманская 1989 : 7)

Образ есть личностное образование. В образе, отмечает И.С.Якиманская, фиксируется субъектно преобразованный (индивидуальный, личный) опыт каждого человека в его реальных, нередко неповторимых связях и отношениях с окружающей действительностью. Поэтому в образе представлены не только перцептивные свойства и признаки объекта, но и эмоционально-личностное отношение к ним (Якиманская 1989 : 10).

Основным содержанием образного мышления является оперирование уже имеющимися образами. Следует подчеркнуть, что запас созданных образов является важным условием успешности оперирования ими: «... чем богаче запас исходных образов, чем полнее их содержание, тем больше возможностей для их видоизменения, преобразования, т.е. успешного оперирования ими» (Якиманская 1989 : 12). Вот почему одной из задач уроков русского языка и литературы является обогащение памяти учащихся художественными образами: «Главная задача речи – творить новые образы, вливать их великолепие в души людей, дабы великолепием этим покрыть мир» (Белый 1994: 133).

Коль скоро художественный образ есть личностное образование, то он «всегда чувственно-эмоционально окрашен, он как бы несёт в себе личную сопричастность человека к воспринимаемому объекту, значимому для него. Художественные (портретные, пейзажные) образы невозможны без включения в них субъектного отношения, своеобразной личностной позиции» (Якиманская 1989: 15). С опорой на данное положение И.С.Якиманской, отбирались тексты для анализа на уроках русского языка.

К сожалению, «...формирование образного мышления учащихся часто осуществляется стихийно, вне его целенаправленного воздействия со стороны педагога» (Якиманская 1989: 20). Анализ школьных программ, действующих учебников по русскому языку, школьной практики обучения русскому языку подтверждает справедливость замечания И.С.Якиманской.

Работа по развитию образного мышления учащихся требует создания определённых психолого-педагогических условий. Прежде всего необходимо ввести учащихся в художественную речетворческую деятельность. Для этого следует, во-первых, показать учащимся их речетворческие способности; во-вторых, раскрыть перед ними специфику художественной речетворческой деятельности; в-третьих, познакомить учащихся с теми средствами, которыми пользуются мастера слова, создавая художественные образы.

Для того, чтобы показать учащимся их речетворческие способности, им следует предлагать разнообразные творческие задания, требующие от учащихся умения воспринимать и создавать тексты. Всякую, даже самую небольшую творческую удачу школьника учителю необходимо подчёркивать, стимулируя таким образом речетворчество учащихся, показывая при этом, что природа щедро одарила всех способностями, которые следует развивать.

Речетворческие способности учащихся проявляются в умении анализировать тексты, воспринимая в них богатство средств выражения, в умении строить тексты, используя стилистические средства и т.д.

Раскрыть специфику речетворческой деятельности учителю помогут мастера слова (писатели, поэты). Проникновение в мастерскую художника, глубокое погружение в тексты приобщает учащихся к искусству слова. Наблюдать, много читать, размышлять, находить «свое» слово – всё это необходимо для создания собственного текста.

Сквозной задачей в работе по развитию образного мышления учащихся в процессе речетворческой деятельности является культивирование творческого воображения. В особой культуре, считает Л.С.Выготский, нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством:

«Всякое искусство, культивируя специальные приёмы воплощения своих образов, располагает особой техникой, и это соединение технической дисциплины с творческими упражнениями есть, вероятно, самое ценное, чем располагает педагог...» (Выготский 1997: 75).

Введение в речетворческую деятельность предполагает и знакомство учащихся с теми образными средствами, которыми пользуются мастера слова. Такая работа достаточно интенсивно проводится на уроках русского языка и литературы в процессе анализа художественных текстов. Выявить в текстах образные средства, определить их роль в образной структуре произведения, научить создавать образные средства – задачи, решаемые учителем на уроках русского языка и литературы.

Особое место в системе психологических механизмов речетворчества обучающихся занимают **ассоциативные механизмы** прежде всего потому, что «...начальную стадию формирования образа точнее можно назвать ассоциативным представлением, которое становится полноценным образом в составе произведения или его части» (Федоров 1969: 10).

Каждое слово, благодаря самым разнообразным ассоциациям, связано с другими словами и представлением о многочисленных предметах и явлениях действительности, нередко даже таких, которые, казалось бы, никак не соотнесены с тем, что данное слово конкретно

обозначает. Об этом хорошо сказал известный французский лингвист Вандриес. «Слово, – писал он, – никогда не всплывает в наше сознание одиноко. Даже когда только одно слово в одном значении присутствует в нашем сознании, то другие, остающиеся в тени, масса понятий и эмоций, связанных с ним тончайшими нитями, каждую минуту готовы ворваться в наше сознание. Слова, проходящие через наше сознание, находятся в непрерывной связи со всей нашей интеллектуальной и эмоциональной жизнью» (Ж. Вандриес 1937: 176).

Постоянно будить ассоциативную память – задача учителя, организующего речетворческую деятельность учащихся: «...память (подсознательная) хранит всё, нужно её только разбудить» (А.Н.Толстой). С этой целью следует систематически проводить речетворческие тренинги, включающие ассоциативную память. Слово, обозначающее речетворческую тему, «распространяет волны вширь и вглубь, вызывает бесконечный ряд цепных реакций, извлекая при своём «западании» звуки и образы, ассоциации и воспоминания, представления и мечты. Процесс этот тесно связан с опытом и памятью, с воображением и сферой подсознательного и осложняется тем, что разум не остаётся пассивным, он всё время вмешивается, контролирует, принимает или отвергает, созидает или разрушает» (Дж.Родари 1978 : 16). Слово таким образом представляет собой «сложный психический процесс, принадлежащий к тому отделу психики, который называется мыслью, и сводящийся к известным процессам ассоциации и апперцепции» (Овсянико-Куликовский 1989: 69).

Эмоциональный резонанс у автора и читателя возникает тогда, когда автор произведения «путём ассоциаций навязывает читателю совокупность ощущений, внешне разрозненных и случайных, а в сущности объединённых сходной эмоциональной окраской» (Салаямон 1999: 240). Поэтому «...искусство художника и состоит в том, чтобы направлять возможные и необходимые, хотя и нечёткие ассоциации по определённому пути, дело же критики и толкователя – вскрыть эту направленность и указать те выразительные средства, которые употребил в данном случае художник», – писал Л.В.Щерба (Щерба 1957: 101). На уроках русского языка и литературы учащиеся определяют направленность авторских ассоциаций, указывая при этом на выразительные средства, которые используют мастера, создавая художественные образы:

«Весь мир художественного произведения образно отражается в слове, материализуется в нём. При этом оказываются востребованными разные стороны слова: его фонетический облик и грамматическая природа, морфемная структура и лексическое значение, стилистическая маркированность и тематическая и ситуативная соотнесённость и т. д.

Все эти лингвистические и экстралингвистические особенности слова отражаются в его ассоциативных связях...» (Болотнова 2000: 5).

Ассоциативные связи могут быть непосредственными (по сходству, по смежности – парадигматические, синтагматические) и посредственными (тематические).

В.Г. Гак выделяет пять типов межсловных ассоциаций: 1). Сходство, 2). Соподчинённость (смещение), 3). Контраст, 4). Расширение, сужение, 5). Перенос – обычно метонимический: причина – следствие, часть – целое, предмет – материал, действие – объект, действователь – объект и т.п. (Гак 1971: 86). Н.В. Черемисина, рассматривая данные типы межсловных ассоциаций, считает, что «отношения сходства подобны отношениям между синонимами, отношения контраста могут быть выражены через антонимы, а синтаксически – с помощью антитезы, отношения соподчиненности и расширения-сужения связаны с лексико-семантической группировкой лексики: при соподчинённости налицо отношения между двумя-тремя словами-элементами семантического поля и доминантой поля, то есть отношения типа часть (вернее, части) – целое; при расширении-сужении наблюдаются отношения между элементом поля и его доминантой или, наоборот, – между доминантой поля и его элементом. Что же касается межсловных ассоциаций метонимического типа, то подобные отношения в основном типичны для линейных синтаксических связей: причинно-следственных, атрибутивных (предмет – материал), объектных (действие – объект) и др. Этот список следует пополнить обстоятельными отношениями: действие – обстоятельства действия (время, место, условия)» (Черемисина 1981: 186).

Г.А. Мартинович выделяет ассоциации по смежности и ассоциации по сходству (Мартинович 1997: 12–13). Ассоциации по сходству исследователь подразделяет на детерминационные (эпитетного типа) и классификационные (метафорического типа) (Там же). Детерминационными ассоциациями Г.А. Мартинович называет «пары таких слов, в которых содержание одного члена входит в содержание второго члена в качестве одного из признаков этого содержания (бабушка – старая), т.е. один член является непосредственным обозначением собственно признака второго члена» (Мартинович 1997: 12). Классификационные ассоциации, по мнению Г.А.Мартиновича, представляют собой «пары слов, имеющих в своём содержании как минимум один общий существенный признак (бабушка–дедушка, бабушка–старушка, белый–чёрный, белый–цвет и т.д.) (Там же).

Типология вербальных ассоциаций, предложенная Г.А.Мартиновичем, помогает осмыслить ассоциативную природу образного слова.

Организация ассоциативных структур исследуется нами в связи с особенностями порождения и построения текстов, так как «слово существует для использования в тексте, и оно всегда готово к употреблению» (Супрун, Клименко, Титова 1974: 9).

Слово, обозначающее речетворческую тему урока, рассматривается нами как стимул, создающий ассоциативное поле. «Ассоциативное поле имеет своё ядро, периферийные участки различной степени удалённости и так называемый «хвост» низкочастотных реакций, включая и сугубо индивидуальные (иногда совершенно уникальные) реакции» (Овчинникова 1994: 15). По мнению исследователя, «есть все основания рассматривать ассоциативные поля в качестве тематически однородных лексических объединений, создаваемых и организуемых словом-стимулом, являющимся, по существу, в то же время и словом-темой» (Овчинникова 1986: 9, 28).

Слово, называющее речетворческую тему урока, открывает учащимся бесчисленное множество разнообразных сюжетных ходов. Выбор одного из них определяется замыслом учащегося.

Слово-стимул вызывает вербальную реакцию, что приводит к появлению ассоциативной пары, которая «нежёстко моделирует смысловые вехи речевой ситуации, провоцируя интенцию развернуть высказывание...» (Овчинникова 1994: 43). Порождение ассоциативной пары S-R, считает И.Г.Овчинникова, в определённой степени отражает процесс порождения развёрнутого высказывания и текста: от первоначального ощущения («нередко смутного») проблемной ситуации к дальнейшему её расчленению и, наконец, конкретизации и языковому воплощению (Овчинникова 1994: 40).

Ассоциативная пара, по мнению И.Г.Овчинниковой, представляет собой некоторый текст, обладающий цельностью, но лишённый грамматики (связности). Поскольку цельность как соотнесённость текста с некоторым объектом признаётся основной текстообразующей характеристикой, ассоциативная пара представляет собой текст-примитив (Сахарный 1989: 120–121, 141–144): она обладает цельностью. Эту цельность можно конкретизировать, развернув на основе ассоциативной пары высказывание: цельность сохранится, но появится и связность – высказывание оформляется по правилам грамматики национального языка. Гибкость и вероятностная организация ассоциативных структур обеспечивает и базу для последовательного развёртывания и конкретизации цельности: это ассоциативное поле исходных слов. Очевидно, стратегия развёртывания высказывания зависит от характеристик исходной ассоциативной пары и в развёрнутом высказывании проявится та скрытая стратегия ассоциирования, которая привела к возникновению данной R на S (Овчинникова 1994: 44).

Рассматривая вербальные ассоциативные структуры в качестве текстов-примитивов, являющихся номинациями определённых ситуаций, И.Г.Овчинникова проводит типологию ассоциаций на основе «различий в стратегии построения разных типов номинаций, т.е. различий в стратегии развёртывания «текстов» вербальных ассоциаций» (Овчинникова 1986: 8). С этой точки зрения ею также выделяются всё те же ставшие уже привычными «три типа ассоциативных структур... представляющих три разные типа номинаций» (Там же: 7):

1). Парадигматические пары, в которых Стимул и Реакция представляют собою два отдельных текста: $S - R$, выступающие как две отдельные номинации. Например, хороший – отличный, девочка – мальчик.

2). Синтагматические пары. Здесь в отношения вступают Стимул и вся пара Стимул – Реакция: $S - (S) R$. например, красный – флаг, т.е. красный – (красный) флаг.

3). Тематические пары. В них Стимул и Реакция выступают как два синтаксически относительно независимые друг от друга фрагмента более крупной номинации: $S - (S)...R$. Это полный аналог набора ключевых слов определённой темы. Например, бабушка – деревня (Там же: 7–8).

Слово-стимул может вызвать три (и более) реакции, представляющие собой слова, сочетания слов, высказывания, составляющие ассоциативный ряд. Вербальные реакции в таком случае создают уже более жёсткую модель речевой ситуации, т.е. по сути они определяют сюжетную линию текста. Анализ структуры ассоциативного ряда, отмечает И.Г.Овчинникова, показал, что с глубинными уровнями сознания связаны прежде всего тематические ассоциации как ключевые слова некоторой ситуации (Овчинникова 1994: 35).

ПРИМЕРЫ из ученических работ:

Костёр

- ◆ песни, друзья, природа, ночь, лето, свобода
- ◆ лес, поляна, лагерь, картошка, гитара, дружба, смех
- ◆ вечер, луна, песни, воспоминания, любовь

Ночь

- ◆ луна, палатка, звёзды, река, костёр, лес, холодный воздух
- ◆ отдых, спокойствие, хороший сон, тьма, звёзды, луна
- ◆ тёмная, чёрная, на небе яркие звёзды, свет в окнах домов

Дождь

- ◆ слёзы, ностальгия, грусть, мечты
- ◆ слёзы неба, летний дождик, дорога, радуга
- ◆ лужи, сотни зонтов идут по улице, сильный дождь, пузыри на

лужах

Метель

♦ вьюга, холод, танец снежинок, ураган, колыбельная стихии, зимняя сказка

♦ снег, ветер, снеговорот, кристаллики льда, ночь, жизнь, смерть, танец деревьев, игра, конец, начало.

В качестве стимула может выступать художественный текст. Реакцию на текст-стимул Н.С.Болотнова называет ассоциатом, который определяется ею как «смысловой коррелят к слову-стимулу – элементу лексической структуры текста, соотносимой в сознании воспринимающего текст субъекта с явлениями текстового мира (коррелирующего с реальным), сознания, а также с другими словами» (Болотнова 2000: 9–10). Ассоциативное поле текста исследователь рассматривает как систему порождённых текстом в сознании адресата ассоциаций (Там же: 10). Н.С.Болотнова выявляет особенности ассоциативного поля текста:

1. отражательный характер (совокупность реакций в сознании человека на стимулы, которыми являются слово и текст),

2. богатые информативные возможности (ассоциативное поле текста обусловлено его семантикой, структурой, прагматикой, включая стилистическую маркированность и экспрессивность),

3. наличие ядра и периферии, то есть наиболее частотных, типовых реакций и индивидуальных, единичных,

4. историческая обусловленность и динамичность (исторически, социально и психологически обусловленный характер читательских ассоциаций),

5. диалогичность (соотнесённость данного текста с другими текстами),

6. парадигматические и синтагматические реакции в ассоциативном поле текста (Болотнова 2000: 10–17).

Текст, по мнению исследователя, отражается в ассоциативном поле во всей его сложности, многоаспектности и своеобразии: в ассоциативном поле текста фиксируется его тема, идея, художественные особенности, эмоциональная тональность, образный строй, прагматика (Болотнова 2000: 21). Следовательно, изучение ассоциативных полей текстов поможет выявить закономерности текстовой деятельности, которая понимается как «система действий, направленных на порождение текстов и их восприятие, интерпретацию, понимание» (Болотнова, Бабенко, Васильева 2001: 37).

Кроме того, «...ассоциативное поле текста отражает читательское восприятие личности автора: его лексикона, тезауруса, прагматикона. Фактически в системе ассоциатов предстаёт образ писателя, «стоящего» за текстом» (Болотнова 2000: 21).

Подтвердим сказанное примером.
Текст-стимул – Ты в ветре, веткой пробуящем... (Б.Пастернак)
Ты в ветре, веткой пробуящем,
Не время ль птицам петь,
Намокшая воробышком
Сиреневая ветвь!

У капель тяжесть запонок,
И сад слепит, как плёс,
Обрызганный, закапанный
Мильоном синих слёз.

Моей тоскою вынынчен
И от тебя в шипах,
Он ожил ночью нынешней,
Забормотал, запах.

Всю ночь в окошко торкался,
И ставень дребезжал.
Вдруг дух сырой прогорклости
По платью пробежал.

Разбужен чудным перечнем
Тех прозвищ и времён,
Обводит день теперешний
Глазами анемон.

Ассоциаты – тоска, грусть, печаль, возвращение к жизни, оживление, запах дождя, сирени, прохлады, летнее утро, лёгкость, чистота, тёплый ветерок, понимание происходящего, капельки дождя, пёрышки, ветерок, в руках боль, брызги, летящие с деревьев, расставание с близким человеком, слёзы, дождливый день, ожидание чего-то нового, деревья улыбаются после дождя, разочарование, свежесть, неопределённое чувство, дождь, серебро, неизбежность, старый сад, тайна, неуютность, лёгкий оттенок грусти, вкус калины (из ученических работ).

Учащиеся называют затем самые, на их взгляд, яркие образы стихотворения, которые определяют тему, идею, художественные особенности произведения, его эмоциональную тональность, образный строй, прагматику: тоскою вынынченный сад; намокшая воробышком сиреневая ветвь; капельки, как запонки; от тебя в шипах; тяжёлые капли; синие слёзы; заплаканный, закапанный сад; сырая прогорклость; глаза анемон (из ученических работ).

И ассоциаты, и образы-ключи (самые яркие образы) стихотворения, названные учащимися, определяют тему, идею, художественные особенности произведения, его эмоциональную тональность, образный строй, прагматику.

В качестве стимула речетворчества учащихся могут выступать произведения живописи и музыки.

Выявление механизмов ассоциирования невозможно без изучения ассоциаций в рамках анализа функциональной асимметрии головного мозга. И.Г.Овчинникова анализирует результаты, касающиеся локализации зон ассоциирования (Овчинникова 1994: 37): «Правое полушарие мозга, перерабатывающее конкретную информацию, обычно продуцирует синтагматические RR, «логическое» левое – системные парадигматические RR. Однако при ближайшем рассмотрении синтагматические RR правого полушария строятся не столько на основе языковой компетенции, сколько на основе совместной встречаемости обозначенных словами объектов в реальном мире (например, цветок – растет в саду). Правое полушарие оперирует иконическими знаками, и подобные RR покоятся на образном представлении некоторой ситуации. Левое полушарие выделяет и анализирует глубинные структуры стандартных (типичных, частотных) взаимосвязей (например, цветок – лепесток, роза, растение). Выбор правополушарной или левополушарной стратегии ассоциирования предопределяется глобальным или поэлементным представлением объекта, обозначенного словом–S. При глобальном, нерасчленённом представлении «включается» стратегия правого полушария: ситуация конкретизируется словом–R; при аналитическом представлении – стратегия левого: выделяются существенные признаки, подклассы, взаимодействие с другими ситуациями» (Овчинникова 1994 : 38).

Сохранность механизмов ассоциирования, необходимость их формирования и развития, считает И.Г.Овчинникова, обеспечивают ориентирующую основу речевой деятельности: владение нормой ассоциирования означает стабильность наиболее типичных, стандартных связей, глубинных семантических структур (Овчинникова 1994: 39).

Для глубокого проникновения в произведение искусства и создания собственного художественного текста важен ещё один вид ассоциаций – ассоциации “по эмоции” (Выготский 1991: 13–14), т.е. объединение между собой тех или иных представлений, образов, предметов, событий не по их реальному сходству, не по каким-то связям, существующим в действительности, а лишь по общности эмоций, которые они вызывают. Способность к ассоциациям подобного типа может быть соотнесена с работой воображения и непосредственно связана с восприятием художественного текста.

Л.С.Выготский называет это явление “законом эмоциональной реальности воображения” и утверждает, что “именно этот психологический закон должен объяснить нам, почему такое сильное действие оказывают на нас художественные произведения, созданные фантазией их авторов” (Выготский 1997: 14).

Проектное задание: разработайте программу ассоциативного эксперимента и проведите эксперимент с целью определения уровня знаний и умений учащихся по темам раздела «Лексика и фразеология» (класс и тема – по выбору студента).

РЕЧЕТВОРЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СЛОВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Цели: познакомить студентов с разнообразием значений слова и механизмами речетворческого осмысления слова, формировать у обучающихся умение создавать собственные тексты в результате речетворческого осмысления слова.

Ключевые понятия: *лексическое, перцептивное, ассоциативное, этимологическое, мифологическое, символическое, художественное (образное), индивидуально-авторское (ученическое) значения слова*

Задание: в процессе освоения лекционного материала выделите и опишите основные этапы методики речетворческого осмысления слова.

Лекционный материал

Основной дидактической единицей на уроках русского языка является «слово, рождённое в глубочайших недрах речевого сознания...» (Мандельштам 1977: 46). Освоение слова учащимися – процесс достаточно сложный и длительный, требующий от учителя определённой филологической, психолого-педагогической и методической подготовки.

Этап освоения слова как лексико-грамматической единицы выстроен давно и описывается весьма традиционно во всех учебниках по русскому языку (В.В.Бабайцева, Т.А.Ладыженская, М.М.Разумовская, Н.М.Шанский и др.). Этап же освоения слова, связанный с его функционированием, требует основательной разработки непосредственного выхода в речетворческую деятельность учащихся. Некоторые подходы к решению названной проблемы существуют в методике преподавания русского языка: слово изучается как лингворечевая единица с выходом в литературное творчество учащихся (А.И.Власенков), слово рассматривается как лингвокультурологическая единица с выходом в речевое творчество школьников (А.Д.Дейкина, Е.В.Любичева, Т.М.Пахнова), слово осваивается как первоэлемент художественной литературы (С.И.Львова, Н.М.Шанский) с выходом в сочинительство учащихся.

Предлагаемая в настоящем исследовании методика освоения слова с выходом в художественную речетворческую деятельность учащихся рассматривает слово прежде всего как речетворческую единицу, обладающую «речетворческими» способностями, ибо слово является и «исходным ростком возникновения текста» (Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. 1997: 84), и материалом для создания текста.

Речетворческое осмысление слова вырабатывает у учащихся «установку» на речетворчество. Но чтобы привести языковую систему учащегося «в состояние речевой готовности» (Караулов 1999: 146), необходима многоплановая, разносторонняя работа со словом, которая начинается с определения его глубины и перспективы, ибо «слово всегда глубинно-перспективно...» (Лосев 1994: 58). Речетворческая глубина слова измеряется прежде всего его значениями: «За словом стоит совокупный общественный опыт, фиксированный и кристаллизованный в значениях» (Леонтьев А.А. 1965: 36). Значения слов представлены в словарях. Обращение к словарям разных типов на уроках русского языка и литературы – обязательная часть работы учащихся, потому что словари не только «ключи к тайнам духа поэтов» (Белый 1922: 7), но и ключи к тайнам собственного духа. Работа со словарём символов, мифологическим, этимологическим словарями, словарём эпитетов, сравнений и др. помогает учащимся в освоении слов и рождении собственного художественного замысла. На вопрос учителя «Помогает ли работа со словарями создавать собственный художественный текст?» 98,7% учащихся (в опросе принимало участие 300 старшеклассников), освоивших работу со словарями разных типов, ответили «Да».

В процессе обучения русскому языку для определения речетворческой глубины и перспективы следует отбирать «слова, имеющие свойство магической формулы. Сказав такое слово, сразу даёшь образ, ряд образов, исчерпывающих и выразительных...» (Бальмонт 1980: 556).

Одним из условий отбора слов для речетворческого анализа на уроки русского языка становится наличие у слова символического значения: «Символ представляет концепт, родственник образу» (Алефиренко 2002: 18). Полисеманτικότητα и полиассоциативность также учитываются при отборе слов для анализа.

Опорой в процессе отбора слов на уроки русского языка могут служить гештальт-структуры, создающие в конечном итоге целостную картину мира.

Дж. Лакофф, считая гештальтами одни и те же структуры, с помощью которых организованы мысли, восприятия, эмоции, процессы познания, моторная деятельность и язык, выделил их основные признаки:

- ◆ целостность и анализируемость,

- ◆ разложимость в зависимости от принятой точки зрения,
- ◆ связанность внутренняя (между членами гештальта) и внешняя (с другими гештальтами),
- ◆ включаемость в качестве части в другой гештальт,
- ◆ базисность некоторых свойств гештальта,
- ◆ пересекаемость с другими гештальтами,
- ◆ неоднородность свойств гештальта (лингвистические гештальты включают несколько типов свойств – грамматические, семантические, фонологические, функциональные) (Дж. Лакофф 1981: 359-360).

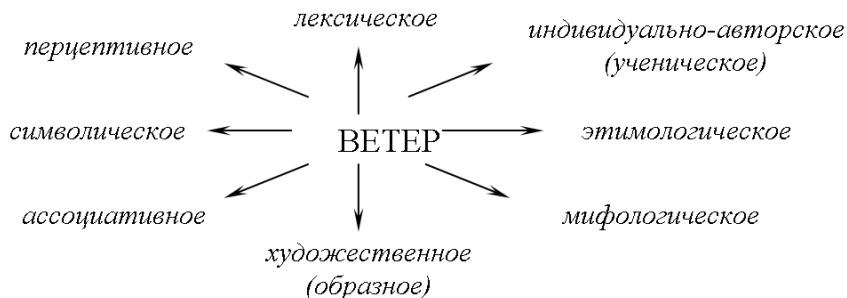
Дидактические гештальт-структуры формируются с учётом семантических и ассоциативных связей слова-темы. Так, гештальт **осень** может объединить такие явления, как *лист, ночь, яблоко, костёр, ветер, дождь, туман*; гештальт **зима** – *снег, сон, мороз, метель, ель*; гештальт **весна** – *верба, подснежник, лес*; гештальт **лето** – *цветы, бабочка, дорога*. Эти явления образуют комплексную картину состояния природы, а пропущенные через художественный текст, они отражают и состояние человека.

Дидактические гештальт-структуры состоят из инварианта (семантическая компонента) и варианта (ассоциативная компонента). Инвариант структуры определяется по словарям (толковые, тематические). Открытость (возможность дополнения, замены элементов) дидактических гештальт-структур обусловлена наличием в них вариативной компоненты.

Так, дидактическая гештальт-структура **осень** может состоять из инварианта (*лист, дождь, яблоко*) и варианта (*ночь, ветер, костёр, туман*). Вариативную составляющую структуры можно дополнить другими ученическими словами-реакциями на слово-стимул **осень** (рябина, журавли и др.).

Покажем, как на одном из уроков русского языка учащиеся 11 (гуманитарного) класса рассматривают слово **ветер** во всём многообразии его значений (лексическое значение и «экстралингвистические признаки слова» (Сулименко 2000: 153)), измеряя таким образом его речетворческую глубину и определяя речетворческую перспективу.

Значения слова ВЕТЕР



Лексическое значение слова проверяется учащимися по толковому словарю.

ВЕТЕР – «движение потока воздуха в горизонтальном положении».

Фразеология. Ветер в голове. Какой ветер занёс или каким ветром занесло. Ветер свистит в карманах. Бросать (или кидать, швырять) деньги на ветер. Бросать слова на ветер; говорить на ветер. Держать нос по ветру. Куда ветер дует. Откуда ветер дует. Ищи (или догоняй) ветра в поле. Подбитый ветром. Как (словно, точно) ветром сдуло» (Словарь русского языка, - Т.1- 1999: 158).

Анализ данной словарной статьи помогает учащимся определить суть ветра – движение (действие, динамика).

Перцептивное значение слова – значение, связанное с субъективным, конкретно-чувственным восприятием того, что обозначает слово; значение, связанное с отражением вещей в сознании через органы чувств.

На речетворческом уроке учащимся предлагается «наполнить» слово цветом, звуком, запахом, охарактеризовать предмет, который обозначен данным словом, то есть, определить перцептивное значение слова.

ВЕТЕР

(из ученических работ)

Цвет – прозрачный, невидимый, розовый, голубой, чёрный, белый, бесцветный, серый, жёлтый, яркий, цвет далёких гор, цвет холодного неба.

Звук – скрежет, гул, шорох, шелест, шум сердца, музыка танца, свист, стучащие ставни, шёпот, стон, мольба, убаюкивание, звук колокольчиков, звон, эхо.

Запах – цветочный, лёгкий, запах свободы, горный, пьянящий, свежий, запах моря, запах дождя, запах воли, запах пыли, свежесть.

Характер – вольный, сумасшедший, сильный, порывистый, обволакивающий, очаровывающий, волнующий, захватывающий, неугомонный, безжалостный, дикий, необузданный, игривый, бесшабашный, энергичный, беспокойный, безумный, беспечный, свободный, разгульный, шальной, неуправляемый, невыносимый.

Перцептивное значение слова определяет его образный потенциал.

Индивидуально-авторское (ученическое), **образное** значение слова выявляется благодаря перцептивному значению.

ВЕТЕР

(из ученических работ)

- ◆ хвастливый,
- ◆ мёртвый,
- ◆ старый и одинокий,
- ◆ ветер летает по свету и, как копилка, собирает запахи, звуки, стоны, плач, смех, – всё,
- ◆ суровый старик с длинной седой бородой,
- ◆ наивный мальчишка,
- ◆ ветер, как юноша, спешит на первое свидание и боится опоздать,
- ◆ лихач,
- ◆ синий ветер моего детства (лёгкий, тихий, успокаивающий,
- ◆ чёрный ветер – страх (громкий, раздирающий),
- ◆ белый ветер – моя юность (трепетный, быстрый, стремительный).

Ассоциативное значение слова определяется значениями слов-реакций на данное слово.

ВЕТЕР

(из ученических работ)

- ◆ лёгкость, радость, стремление, надежда,
- ◆ листва, холодно, ураган, дом,
- ◆ страх, крик души, моя жизнь, стремление вперёд,
- ◆ свобода, простор, холод, облака, пропасть, солнце,
- ◆ дорога, даль, прошлое, глаза, сон,
- ◆ чистота, сила, прозрачность,
- ◆ окно, форточка, друг, приветствие, помощь,
- ◆ шторм, движение, холод,
- ◆ пыль сильный, дикий, холодный,
- ◆ море, шторм, одинокий корабль.

Этимологическое значение слова определяется по словарю.

ВЕТЕР – «образовано от той же основы, что и вейть. Первоначально было названием бога ветров. Современная форма **ветер** – после (...) изменения звука «ять» на «е». Ср. *сухovej* – «сухой вей, т.е. ветер» (Шанский, Боброва: 1994: 39).

Символическое значение слова определяется по словарю.

ВЕТЕР – «поэтический образ ожившего духа, чьё воздействие можно увидеть, услышать, но который сам остаётся невидимым. Ветер, воздух и дыхание тесно связаны в мистическом символизме. Ветры выступают как божественные посланники и как силы, управляющие направлениями космоса. Отсюда происхождение голов с раздутыми щеками, изображающих ветер, ...ветры часто персонифицировались как неистовые и непредсказуемые силы.

В более общем смысле ветер – мощный символ изменений, непостоянства, пустого бахвальства и эфемерности – таковы его основные значения в XX столетии» (Словарь символов 2001: 39–40).

Мифологическое значение слова определяется по словарю.

ВЕТЕР – «явление природы, которое в народных представлениях наделяется свойствами демонического существа. Могущество ветра, его разрушительная и благотворная сила вызывают необходимость задабривать ветер: ласково с ним разговаривать, «кормить» и даже приносить ему жертву. Характерно и деление ветров на «добрые» (например, такие, как «святой воздух – благоприятный, попутный ветер) и на «злые», наиболее ярким воплощением которых является **вихрь**» (Славянская мифология 2002: 74).

Художественное (образное) значение слова определяется в художественном тексте. Значения слов в художественных текстах преобразуются и усложняются. «Художественное обобщение, реализуемое в значении слова, – пишет Д.М.Попення, – предположительно можно рассматривать как смешанную единицу процесса сознания и мышления: отбор существенных признаков, формирующих понятие, предопределён прежде всего мировоззрением автора как художника, а конкретно-чувственная реализация понятия в образной форме сопряжена с актуализацией ассоциативных связей, эмоционально-оценочного элемента, модальности, которые приобретают эстетическую значимость» (Попення 1997: 86).

На речетворческом уроке наблюдения и выводов требует поведение слова **ветер** в художественных текстах. Учащиеся в процессе анализа текстов определяют художественное (образное) значение слова **ветер**.

Текст 1

Было начало осени, бежал по опустевшей Волге пароход «Гончаров». Завернули ранние холода, туго и быстро дул навстречу, по

серым разливам её азиатского простора, с её восточных, уже порыжевших берегов, студёный ветер, трепавший флаг на корме, шляпы, картузы и одежды ходивших по палубе, морщинивший им лица, бивший в рукава и полы. И бесцельно и скучно провожала пароход единственная чайка – то летела, выпукло крелясь на острых крыльях, за самой кормой, то косо смывалась вдаль, в сторону, точно не зная, что с собой делать в этой пустыне великой реки и осеннего серого неба.

И.А.Бунин

ВЕТЕР – студёный ветер; ветер, трепавший флаг на корме, шляпы, картузы и одежды ходивших по палубе, морщинивший лица, бивший в рукава и полы.

Текст 2

Наступила осень, такая же сырая и грязная, как и прошлогодняя.

На дворе стояло серое, слезливое утро. Тёмно-серые, точно вымазанные, облака вплотную заволакивали небо и своею неподвижностью наводили тоску. Казалось, не существовало солнца; оно в продолжение целой недели ни разу не взглянуло на землю, как бы боясь опачкать свои лучи в жидкой грязи...

Дождевые капли барабанили в окна с особенной силой, ветер плакал в трубах и выл, как собака, потерявшая хозяина... Не видно было ни одной физиономии, на которой нельзя было бы прочесть отчаянной скуки.

А.П.Чехов

ВЕТЕР – ветер плакал в трубах и выл, как собака, потерявшая хозяина.

Текст 3

Время было близко к ночи.

В кабаке дяди Тихона сидела компания извозчиков и богомольцев. Их загнал в кабак осенний ливень и неистовый мокрый ветер, хлеставший по лицам, как плетью. Промокшие и уставшие путники сидели у стен на скамьях и, прислушиваясь к ветру, дремали. На лицах была написана скука. У одного извозчика, малого с рябым, исцарапанным лицом, лежала на коленях мокрая гармонийка: играл и машинально перестал.

Над дверью, вокруг тусклого, засаленного фонарика, летали дождевые брызги. Ветер выл волком, визжал и, видимо, старался сорвать с петель кабацкую дверь. Со двора слышалось фыркание лошадей и шлёпанье по грязи. Было сыро и холодно.

А.П.Чехов

ВЕТЕР – неистовый мокрый ветер, хлеставший по лицам, как плетью; ветер был волком, визжал и, видимо, старался сорвать с петель дверь.

Текст 4

По дороге из дома

Люблю ветер. Больше всего на свете.

Как воет ветер! Как стонет ветер!

Как может ветер выть и стонать!

Как может ветер за себя постоять!

О ветер, ветер! Как стонет в уши!

Как выражает живую душу!

Что сам не можешь, то может ветер

Сказать о жизни на белом свете.

Спасибо. Ветер! Твой слышу стон.

Как облегчает, как мучит он!

Спасибо, ветер! Я слышу, слышу!

Я сам покинул родную крышу...

Душа ведь может, как ты, стонать.

Но так ли может за себя постоять?

Безжизнен, скучен и ровен путь.

Но стонет ветер! Не отдохнуть...

Н.М.Рубцов

ВЕТЕР – ветер воет, ветер стонет, ветер может за себя постоять, стонет в уши, выражает живую душу, может ветер сказать о жизни на белом свете, стон ветра облегчает и мучит.

Таким образом, в процессе анализа текстов определено не только художественное (образное) значение слова «ветер», но и создано его образное поле, представляющее собой «совокупность образных средств, которые обозначают один и тот же денотат» (Алефиренко 2002: 34).

Результативность речетворческого осмысления слова значительно повышается, если на уроке используются не только произведения художественной литературы, но и произведения живописи, музыки. Они помогают учащимся почувствовать живописное и музыкальное значение и звучание слова. Так, в процессе освоения слова **ВЕТЕР** предлагаются следующие творческие задания:

♦ Нарисуйте (словесно) ветер (в лесу, на море, в поле, на лугу и т.д.). Как Вы сможете это изобразить?

♦ Перед Вами пейзажи (И.С.Остроумов. «Сиверко»; Н.М.Ромадин. Ветер на Укш-озере). Как бы Вы назвали эти картины? Обоснуйте свой ответ.

♦ Представьте себе, что Вы композитор. Вас просят подготовить музыкальное сопровождение к тексту (Текст 2). Расскажите и созданном Вами музыкальном произведении, навеянном данным текстом.

В процессе определения речетворческой глубины и перспективы слова как лично пережитой, уникальной, связанной с индивидуальным опытом семантической единицы, у учащихся рождаются замыслы собственных текстов. Таким образом, речетворческое осмысление слова – это путь от слова в словаре через слово в художественном тексте к слову своему, собственному: «...всякое слово существует для говорящего в трёх аспектах: как нейтральное и никому не принадлежащее слово языка, как чужое слово других людей, полное отзвуков чужих высказываний, и, наконец, как моё слово, ибо, поскольку я имею с ним дело в определённой ситуации, с определённым речевым намерением, оно уже проникается моей экспрессией» (Бахтин 1979: 268).

Результатом процесса речетворческого осмысления слова являются творческие работы учащихся. Приведём некоторые из них.

*Свежий ветер устремлён на меня,
Шепчет он тайны, тихо маня.
Нежно целует, танцует со мной,
Песню заводит, уводит с собой
В край, где мечты поднимаются в небо,
В край, где никто никогда прежде не был,
В сказку забвенья, в мир новых грёз,
Будем лететь мы сквозь радугу слёз.
Кончатся горести, счастье начнётся,
Прежний же страх никогда не вернётся.
Чёрными мысли не будут казаться,
Станут мечты потихоньку сбываться.
Галя 3., 11 класс*

Одиночество, страх, безграничная грусть – вот что ощущал забытый всеми Ветер-ураган. Он забился в самый тёмный угол своего дома – огромной угрюмой скалы.

Наступил ясный день, затем ночь, а он всё думал, думал... Казалось, грустные призраки окружали его и нашептывали ему: «Ты никому не нужен. Все тебя боятся и ненавидят». Этот шёпот всё продолжался и продолжался, как жужжание пчёл в улье. Ветру казалось, что его голова сейчас лопнет. От горя и усталости он

провалился в глубокий сон без сновидений. Проснулся ветер от лёгкого прикосновения. Это была царица Природа – его мать. Она сказала сыну:

– Лети, сегодня твоя очередь.

– Нет, нет, я больше не могу, не хочу, не буду! – закричал Ветер.

– Ты должен, в этом твоя суть, – мягко напомнила Природа.

И ветер, опустив голову, поллёлся, но решил больше не вырывать с корнем деревья, не сносить крыши домов. «А что, если я стану лёгким, буду приносить тепло и радость», – подумал Ветер. О как только он подлетал к домам, все говорили: «Уходи, улетай прочь, мы тебя боимся, ты опять всё разрушишь. Мы тебе не верим!» И так всюду: «Уходи!!!» и летел, глотая слёзы, горечь, обиду. Он не понимал, почему так, ведь он теперь хороший. Ветер устал, устал от ненужности. Он упал на мягкую траву и зарыдал, как вдруг услышал лёгкий шёпот травы: «Уходи, уходи, мы тебя боимся». Ветер вскочил и понёсся вверх, ввысь к солнцу... и растаял, упав на землю живительным дождём. И все закричали: «Какой тёплый, славный дождик, мы его так долго ждали, мы его так любим!»

Юля Т., 11 класс

«Образотворческие» способности слова в полной мере реализуются в художественном тексте: «...царственному слову обязана красотой и образностью художественная речь» (Розенталь, Голуб 1996: 82).

Слово в художественном тексте становится «предметной формой образа, его «телом», как справедливо утверждает В.Кожин в статье «Художественный образ и действительность». Под художественным образом понимается «способ воспроизведения действительности в живой, конкретно-чувственной форме с позиций определённого эстетического идеала» (Рудяков 1972: 15).

Понятие «художественный образ» сложное, ёмкое, многоплановое. М.Б.Храпченко считает «целесообразным выделить прежде всего следующие четыре определяющих «стихии» художественного образа, или точнее, сферы его раскрытия: а) отражение и обобщение существенных свойств, черт действительности, представлений человека о мире, раскрытие сложности духовной жизни людей; б) выражение эмоционального отношения ко всему тому, что служит объектом творчества; в) воплощение идеала, совершенного, красоты жизни, природы, создание эстетически значимого предметного мира; г) внутренняя установка на восприятие читателя, зрителя, слушателя, присущая образному творчеству и связанная с этой установкой потенциальная сила эстетического воздействия, которое отдельный образ и искусство в целом всегда оказывали и оказывают на его «потребителей» (Храпченко 1982: 66-67).

Зерно содержания художественного образа, как полагает Ю.Н.Караулов, составляет духовный мир личности, мир её ценностей,

идеалов, устремлений, выражающихся в чертах характера и стереотипах поведения, методе мышления, социально-жизненных целях и конкретно избираемых путях их достижения (Караулов 2002: 69).

Рождение художественного образа – процесс реализации образотворческих способностей слова. Чтобы выявить такие способности слова, необходимо рассматривать слово прежде всего во всём многообразии его системных связей (синонимических, антонимических, родо-видовых, тематических и др.).

Рассмотрим слово в его системных отношениях и многообразных проявлениях в художественном тексте.

К изучению синонимии существует несколько подходов.

При одном подходе, синонимы рассматриваются с точки зрения их смыслового содержания как слова тождественные и слова, близкие по значению. Это общее традиционное определение синонимии. Подобное общее определение синонимов с различными его модификациями дается обычно во многих пособиях по лексикологии.

При другом подходе, опирающемся в значительной степени на логические дефиниции, синонимия слов определяется с точки зрения их взаимозаменяемости в одном и том же контексте без изменения смысла целого /хотя и с возможными стилистическими различиями/.

Синонимами в строгом смысле слова следует считать только слова, легко заменимые в том или ином контексте (Фаворин 1953: 20).

При третьем подходе, синонимы рассматриваются как семантически тождественные (подобные) слова, имеющие различную стилистическую характеристику. Это изучение синонимов как стилистического, изобразительного средства языка.

Наконец, четвертый подход к рассмотрению тождественных по смыслу слов – изучение контекстуальных дескрипций (обозначений), соотносимых с одним и тем же денотатом в пределах определенного текста. Этот аспект изучения синонимии имеет определенное значение для лингвистики текста.

Решающим фактором при оценке синонимии оказывается в конечном итоге не отвлеченное сопоставление семантически близких слов, а их реальное взаимодействие в тексте (Новиков 1982: 227). В данном случае следует, по-видимому, различать два аспекта; «постоянные» синонимы в тексте и ситуативные (текстовые) синонимы.

В определении синонимов («постоянных», абсолютных) один из критериев – заменяемость.

Однако возможность замены представляется лишь частным случаем проявления синонимических отношений.

Сама заменяемость может иметь принципиально различный характер, который зависит от цели употребления одного слова вместо

другого. Так, при обучении языку учитель, предлагая учащимся заменить одно слово другим, «сходным по смыслу», вольно или невольно обращает их внимание именно на семантическую близость лексем, упор делается на тождестве значений. Другой случай представляет собой пример творческой работы автора – наиболее показательны поиски писателем нужного слова. Здесь часто поиск идет не в направлении семантического тождества, а, напротив, в направлении различия, более или менее существенного для семантической структуры заменяющих и заменяемых слов.

Весьма важным в этом отношении представляется высказывание А.П.Евгеньевой:

«Роль синонимов не сводится к взаимозаменяемости. Оттеночные, экспрессивные, эмоциональные синонимы часто употребляются в одном и том же предложении, в одной синтагме с разными целями, а не только ради замены уже употребленных слов. Они являются одним из важнейших средств выразительности, присущих языку в целом во всех его областях и сферах, причем их роль и функции весьма разнообразны» (Евгеньева 1964: 11).

Синонимы как изобразительно-выразительное средство могут использоваться в художественном тексте со следующими целями:

- пояснить определенный член предшествующего предложения,
- дать объемную характеристику предмета, явления, действия,
- выявить различия в оттенках их значений и использовать эти различия для точной характеристики предмета, явления, действия,
- нарастить экспрессивность,
- использовать выразительность стилистических качеств синонимов.

Другая разновидность синонимов, так называемые ситуативные (контекстуальные, соотносительные слова, текстовая парадигма, ложные синонимы, функционально-синтаксические эквиваленты, контекстуальные дескрипции), не существуют вне контекста и обнаруживаются при анализе целой группы семантически связанных предложений.

В.В.Виноградов отмечает, что «в системе литературного произведения могут быть созданы широкие и даже неожиданные контексты для синонимического сближения очень далеких по значению слов, особенно в экспрессивно-ироническом или образном их истолковании» (Виноградов 1951: 15), и таким образом «в одну синонимическую серию объединяются слова очень разного семантического содержания» (Виноградов 1953: 208).

Подобное сближение основывается на общеязыковом положении, отмеченном ещё Г.Паулем, о том, что «значение, приобретаемое словом в

каждом отдельном акте употребления, не обязательно должно совпадать со значением, присущим слову как таковому согласно узусу» (Пауль 1960: 93–94).

Но в то же время «так называемые контекстуальные синонимы не возникают в речи как нечто новое, свойственное только речи, а являются актуализацией присущего самой системе языка потенциала синонимичности...» (Исенбаева 1982: 50).

Для индивидуального сознания особенно актуальна не столько синонимия значений слов, сколько «синонимия смыслов» (Залевская 1981: 33), устанавливаемая по линии совпадения продуктов переработки многогранного (не только речевого) опыта взаимодействия человека с окружающим его миром.

Возможность выбора между различными словами, способными назвать тот же предмет, сама по себе вообще часто зависит от какого-либо семантического сходства или даже тематической однородности данных слов (Шмелев 1973: 116).

Разные слова нередко служат обозначениями одних и тех же явлений. Обусловлено это прежде всего тем, что явления действительности могут быть охарактеризованы с разных сторон. Например, об одном и том же человеке можно сказать, назвав его по имени или обозначив по должности, по профессии, по каким-то внешним или внутренним качествам, по его взаимоотношениям с кем-то, с чем-то и т. д.

Понятно, что выбор признака, по которому обозначается данное лицо, уже отражает само по себе отношение к нему пишущего.

Таким образом, один и тот же предмет может быть назван по-разному в зависимости от того, как он понимается или какие свойства пишущий хочет отметить. Текстовые синонимы – слова, смысловое сближение которых вообще индивидуально.

Мысленно сопоставляя два предмета, признака, действия – понятия окружающей действительности, человек, если это возможно, делает заключение об их сходстве и различии.

Противоположение реализуется в языке чаще всего посредством слов – антонимов.

Проблема антонимии сложна и многогранна. Антонимия, казалось бы, достаточно изучена: предлагаются разнообразные классификации антонимов, подобрано большое количество примеров употребления антонимов, детально рассмотрены отдельные пары и ряды антонимов. Однако многие важные аспекты этой проблемы еще остаются недостаточно изученными. Мнения исследователей расходятся в трактовке таких основополагающих вопросов, как природа и границы антонимии.

Следует прежде всего указать, что наиболее популярное определение антонимов как слов с противоположными значениями

является недостаточно точным, так как, во-первых, нет единого мнения о том, что необходимо понимать под противоположными значениями слов, а, во-вторых, границы антонимии размываются, так как, «рассуждая абстрактно-теоретически, можно противопоставить друг другу значения любой пары слов» (Комиссаров 1964: 6).

Принадлежность антонимов к одной части речи либо подразумевается, либо вводится в определение антонимии большинством исследователей. Однако имеется и диаметрально противоположная точка зрения: «Мнение о том, что антонимами могут быть только слова одной части речи, несостоятельно» (Тимофеев, Пастухова 1971: 42). Выдвигая такое положение, исследователи опираются на то, что антитеза и оксюморон есть примеры употребления антонимов, выраженных разными частями речи, например, «глупец – умен», «молод – старик».

Наиболее полное определение антонима мы находим у Д.Н.Шмелева:

«Антонимичными могут быть признаны слова, которые противопоставлены по самому общему и существенному для их значения семантическому признаку» (Шмелев 1977: 202).

Вслед за большинством ученых, занимающихся проблемой антонимии, мы выделяем следующие важнейшие свойства этой категории: противопоставленность, регулярно воспроизводимая в контексте; одинаковая сфера лексической сочетаемости.

Антонимы, выступая в тексте средством выразительности, используются для

- сравнения предметов, свойств, качеств, действий,
- контрастного сопоставления,
- чередования, последовательности фактов,
- превращения одной противоположности в другую, отождествление их.

Сложностью отношений между явлениями самой действительности определяется и сложность антонимических противопоставлений соответствующих лексических обозначений. Отношения между явлениями действительности часто оказываются сложнее, чем отношения, построенные по принципу абсолютного – однолинейного противопоставления.

Вот почему в дополнение к «обычной», «подлинной» антонимии (Шмелев 1977: 205), к «словам, являющимися антонимами в собственно лингвистическом смысле этого слова» (Комиссаров 1964: 5), вводятся «широкое понимание антонимии» (Новиков 1982: 4), «многоаспектная антонимия» (Мельников 1971: 58), «сложная антонимия»/«квазиантонимия» (Апресян 1974: 301, 312).

Экспериментальные материалы В.А.Масловой (1981) показали, что из 40 пар полных антонимов в традиционном смысле этого термина было приведено 17 пар, а остальные (а их большинство) мы называем не антонимичными, а противопоставленными (слова, противоположные по значению, которые могут быть найдены искусственным путем на основе логики и даже этимологии; это и пары, в значении которых содержится потенциальная возможность к взаимному противопоставлению; но и те, противопоставленность значений которых создается контекстом, то есть, достигается коммуникативной интенцией пишущего).

Ситуативно противопоставленные слова как образное, выразительное средство для коммуникативной стилистики художественного текста представляют особый интерес.

Одно из существенных свойств слова – способность одновременно выражать общее и частное. Такова природа слова, определяющая глобальный характер родо-видовых связей в лексико-семантической системе.

Изучение родо-видовых отношений в лексике необходимо уже потому, что именно родо-видовые отношения должны быть поставлены на первое место, так как если синонимические и антонимические связи объединяют только часть слов, то родо-видовые отношения пронизывают всю лексику.

Суть родо-видовой связи определена достаточно четко А.А.Уфимцевой. Отметив, что в группах объединяются слова, «разные по степени их логико-предметного содержания», автор указывает, что «общая черта, или сумма семантических признаков, объединяющая лексические единицы в одну группу, нашла в языке выражение в особой лексической единице, обобщающей все виды движений, мебели, деревьев и т. п.» (Уфимцева 1967: 33).

Одной из важных задач в изучении родо-видовых отношений должно явиться разграничение гипонимических групп слов и других группировок слов на основе близости значения, в первую очередь, синонимов; выделение родо-видовых связей как особого типа, обязательного для всех лексических единиц в системе языка (Сидоренков 1979).

Переход в тексте от гиперонима к гипониму связан с получением дополнительной информации, конкретизацией обозначаемого.

При обратном переходе (от гипонима к гиперониму) никакой дополнительной информации мы не получаем, если не считать очевидного подведения вида под род.

Пристрастие к родовым наименованиям необоснованно. Замена видовых категорий родовыми делает нашу речь бесцветной, казенной. Не случайно большой художник слова С.Я.Маршак обращался к своим современникам с горьким упреком: «...Обеды, ужины мы называли пищей, а комната для нас жилищностью была».

В речевом употреблении представляют, на наш взгляд, интерес образные средства, соотносимые с родовым и видовыми понятиями. Усвоение таких образных средств, как метонимия и синекдоха, невозможно без установления родо-видовых связей слов.

Отношения между словами в тематических группах строятся только на внешних отношениях между понятиями, причем при различных классификационных целях слова могут объединяться и разъединяться, что не затрагивает в чем-то существенном их значения:

«объединения слов, основывающихся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений, можно назвать тематическими словарными группами» (Филин 1957: 526).

Исследователь В.В.Морковкин вводит понятие тематико-ситуативной группы слов, называя её «группой слов, связанных с определенной темой, дополненной наиболее характерными распространителями этих слов в процессе их актуализации» (Морковкин 1972: 93). В тематический список, считает В.В.Морковкин, следует отбирать только знаменательные слова. В каждой тематико-ситуативной группе указываются слова, без которых общение по данной теме затруднительно. Отбор слов в тематико-ситуативные группы производился исследователем с учетом принципа методической целесообразности и коммуникативной ценности.

Приведем в качестве иллюстрации некоторые тематико-ситуативные группы, выделенные В.В.Морковиным:

Животные – животное, зверь, птица, рыба, корова, лошадь, собака, кошка, волк, лиса, заяц, медведь, муха.

Растения – дерево, куст, трава, цветы, лист, береза, цвести, расти, сажать.

А.И.Смирницкий указал на важнейшие трудности, с которыми приходится сталкиваться «при попытке тематической (то есть, собственно лексической) классификации слов» (Смирницкий 1956: 176):

во-первых, тематическая классификация слов есть, собственно говоря, тематическая классификация их значений со всеми отсюда вытекающими последствиями (в одном и том же значении то или иное слово может оказаться принадлежащим к разным темам (семантическим областям), выделяемым данной классификацией, ввиду чего границы различных семантических областей перекрещиваются и отдельные области частично перекрывают друг друга);

во-вторых, тематическая классификация слов, то есть, их значений, оказывается в самой своей основе двойственной в силу возможности выделения как контекстуальных (например, дерево, расти), так и логических тематических групп (дуб, сосна, береза – дерево) (логические группы не могут быть включены целиком ни в какую

контекстуальную группу, хотя отдельные слова, входящие в такие логические группы, обыкновенно являются обязательными в целом ряде контекстуальных областей лексики).

Контекстуальные тематические группы есть результат тематической соотнесенности слов в тексте.

Слова тематической группы в тексте способны пересекаться со словами лексико-семантических групп («объединения слов, выражающие отношения синонимии, антонимии, всякого рода уточнения, дифференциации и обобщения близких и сопредельных значений») (Филин 1957: 535–536).

Пересечения между ними осуществляются двумя основными способами: во-первых, путем своеобразного параллелизма или соприкосновения всего круга значений одной группы с кругом значений других групп; во-вторых, посредством разнообразных семантических связей одного члена группы с другими словами, не входящими в данную группу. Эти способы могут реализовываться и в комбинированном виде.

Если же ещё учесть многообразные образные употребления слов, возможности которых почти не ограничены, то становится ещё более очевидной та роль, которую играют тематические группы слов в тексте.

Образная синонимия, образная антонимия, родо-видовые отношения, тематические связи слов в художественном тексте позволяют определять образотворческие способности слова.

Так, к примеру, на уроках художественного речетворчества исследуется слово **дождь**.

На вопрос учителя «Какие Вы знаете дожди?» большинство учащихся отвечают: «Сильные и морозящие». Таким образом выясняется, как мало знают учащиеся о дождях.

Оказывается, есть дожди морозящие, слепые, обложные, грибные, спорые, дожди, идущие полосами – полосовые, косые, сильные окатные дожди и, наконец, ливни (проливни).

Но одно дело – знать умозрительно, а другое дело – испытать эти дожди на себе и понять, что в каждом из них заключена своя поэзия, свои признаки, отличные от признаков других дождей (Паустовский 1972: 419).

Рассмотрим несколько видов дождей, чтобы понять, как оживает слово, когда с ним связаны непосредственные впечатления.

«Чем, например, отличается спорый дождь от грибного?»

Слово «спорый» означает – быстрый, скорый. Спорый дождь льется отвесно, сильно. Он всегда приближается с набегаящим шумом.

Особенно хорош спорый дождь на реке. Каждая его капля выбивает в воде круглое углубление, маленькую водяную чашу, подскакивает, снова падает и несколько мгновений, прежде чем

исчезнуть, ещё видна на дне этой водяной чаши. Капля блестит и похожа на жемчуг.

При этом по всей реке стоит стеклянный звон. По высоте этого звона догадываешься, набирает ли дождь силу или стихает.

А мелкий грибной дождь сонно сыплется из низких туч. Лужи от этого дождя всегда теплые. Он не звенит, а шепчет что-то свое, усыпительное, и чуть заметно возится в кустах, будто трогает мягкой лапкой то один лист, то другой.

Лесной перегной и мох впитывают этот дождь не торопясь, основательно. Поэтому после него начинают буйно лезть грибы – липкие маслята, желтые лисички, боровики, румяные рыжики, опёнки и бесчисленные поганки.

Во время грибных дождей в воздухе пахнет дымком и хорошо берет хитрая и осторожная рыба – плотва.

О слепом дожде, идущем при солнце, в народе говорят: «Царевна плачет». Сверкающие на солнце капли этого дождя похожи на крупные слезы. а кому же и плакать такими сияющими слезами горя и радости, как не сказочной красавице царевне!» (Паустовский 1972: 420-421).

Текст помогает учащимся выяснить, что, оказывается, сильный дождь может быть спорым, быстрым, скорым. Понятно, что сильные дожди – это и окатные дожди, и ливни (проливни).

К моросящим дождям можно отнести грибные, слепые дожди.

В приведенном тексте учащиеся находят проявления синонимических (спорый, быстрый, скорый; круглое углубление, маленькая водяная чаша; хитрая и осторожная рыба; не торопясь, основательно), антонимических (набирать силу, стихать; не звенит, а шепчет; слезы горя и радости), родо-видовых (грибы – маслята, лисички, боровики, рыжики, опенки, поганки; рыба – плотва), тематических (дождь, капля, тучи, лужи) отношений.

Завершая работу над текстом, учащиеся рассказывают о «своих» дождях: *всхлипывающих, залиivistых, разноцветных, серебристых, капризных и др.*

Аналогичную работу по выявлению образотворческих способностей слова следует проводить и на поэтических текстах. Одним из таких текстов может стать стихотворение З. Гиппиус «Все кругом»:

Все кругом

Страшное, грубое, липкое, грязное,
Жестко-тупое, всегда безобразное,
Медленно рвущее, мелко-нечестное,
Скользкое, стыдное, низкое, тесное,
Явно-довольное, тайно-блудливое,
Плоско-смешное и тошно-трусливое,

Вязко, болотно и тинно-застойное,
Жизни и смерти равно недостойное,
Рабское, хамское, гнильное, черное,
Изредка серое, в сером упорное,
Вечно-лежачее, дьявольски косное,
Глупое, сохлое, сонное, злостное,
Трупно-холодное, жалко-ничтожное,
Непереносное, ложное, ложное!
Но жалоб не надо: что радости в плаче?
Мы знаем, мы знаем: все будет иначе.

Завершая работу над образными средствами в приведенном художественном тексте, можно предложить учащимся речетворческое задание – создать текст-антипод данному на тему: « Все кругом» (о добром, радостном, светлом в нашей жизни).

Чтобы выявить «образотворческие» способности слова, необходимо рассматривать слово не только во всем многообразии его системных связей,

но и связей ассоциативных, так как «слова и сочетания слов связаны в нашем сознании со многим множеством самых сложных ассоциаций и способны поднять со дна души целый мир воспоминаний, чувств, образов, представлений» (С.Маршак).

Художественное произведение, по мнению А.И.Ефимова, представляет собой «сплав литературных образов и образных (а также необразных) речевых средств» (Ефимов 1961: 23). Речевая образность – образность слов и выражений.

Благодаря слову, в котором, как в хамелеоне, каждый раз возникают не только разные оттенки, но иногда и разные краски (Тынянов 1993: 54), создаются изобразительно-выразительные, образные средства (тропы, фигуры и др.), рождается художественный образ.

Для глубокого проникновения в понятие «художественный образ» становится необходимым осмысление понятия «образное поле» (Илюхина 1999: 13–14).

Образное поле создают отношения образных средств, которые в тексте представляют собой: «(1) синтагматические связи стилистических единиц различных уровней текста, (2) парадигматические / ассоциативные отношения образных средств микро- и макротекста, (3) межуровневые отношения образных средств текста и их стилистическую актуализацию» Ольховиков 1999: 354).

Образные средства «запускают» процессы воображения, с помощью которых «достраивается» текст... Высвечивая и усиливая оттенки значений и смыслов, экспрессивные средства «заманивают» мышление, направляют его на выявление внутренних существенных

связей и отношений между описанными в тексте предметами, процессами, событиями (Маслова 1991: 190).

Образные средства (ОС) в художественном тексте полифункциональны (средство создания образности, оценочная, эмотивно-оценочная, номинативная). Основными же функциями образных средств являются композиционная и эйдетическая. Композиционная функция образного средства заключается в том, что оно активно участвует в организации образного строя текста, осуществляет разнообразные смысловые связи между образами. Эйдетическая функция образного средства – это его участие в непосредственном воздействии на чувственную и эмоциональную сферу психики читателя, «способность восстанавливать в памяти наглядный образ предмета или его отдельных свойств путём актуализации различных аспектов слова» (Улановский 1983: 121).

Таким образом, образные средства в художественном тексте выступают в роли речевых образных резонаторов. Их предназначение – «жечь сердца людей» (Пушкин), вызывая эмоциональный отклик, который является результатом глубокого проникновения читателя в художественный текст. Образные средства притягивают читателя, как магнит, соединяя чувство писателя и чувство читателя, в результате чего возникает резонанс чувств. Чем ярче, оригинальнее, свежее образное средство, тем сильнее отклик.

В случае отсутствия в тексте тропов, композиционную и эйдетическую функции выполняют другие средства выразительности: повторение слов, точность словоупотребления, звуковая сторона речи. Художественная речь, в которой нет образных выражений, называется автологической, в отличие от металогической, оснащённой тропами.

В художественном тексте тропы (обороты речи, в которых слово или выражение употреблено в переносном значении) «выполняют функцию красочного изображения предметов и явлений действительности и ассоциативно связаны с теми ощущениями, которые мы получаем при помощи наших чувств (зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса)» (Розенталь, Теленкова 1976: 305). Фигуры «призваны усиливать выразительность высказывания особой организацией языкового материала, в первую очередь специальными синтаксическими построениями» (Розенталь, Теленкова 1976: 305).

Рассмотрим возможности изучения в школе языка «а) изобразительного (тропы: ... «словесная живопись») и б) выразительного (стилистические фигуры: ... – способы вербализации картины мира в виде «словесного рисунка или гравюры»)» (Алефиренко 2002: 55).

Школьной программой по русскому языку предусматривается изучение образных средств, но очевидна необходимость в разработке

методической системы освоения образных средств, которая определит оптимальный объём теоретических сведений об образных средствах и выстроит методику их практического усвоения.

Творческий проект: выявите изобразительно-выразительные средства, представленные в учебниках по русскому языку (5-11 классы), и разработайте методику их речетворческого освоения учащимися.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Проектное задание:

- Определение понятия «художественный текст».
- Место художественного текста в школьном курсе русского языка.
- Методы и приемы работы с художественным текстом на уроках русского языка.

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Проектное задание:

- Определение понятия «научный текст».
- Место научного текста в школьном курсе русского языка.
- Методы и приемы работы с научным текстом на уроках русского языка.

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Проектное задание:

- Определение понятия «публицистический текст».
- Место публицистического текста в школьном курсе русского языка.
- Методы и приемы работы с публицистическим текстом на уроках русского языка.

ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РЕЧЕТВОРЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ

Цели: познакомить студентов с методикой организации работы по речетворческому развитию учащихся, включающей принципы, методы и формы работы.

Ключевые понятия: *речетворческий принцип, апперцептивный принцип, геистальт-структурный принцип, имитационный метод,*

коммуникативный метод, метод конструирования, уроки речевого мастерства, уроки речетворчества, речетворческая мастерская

Задание: в процессе освоения лекционного материала составьте опорный конспект/кластер «Методика организации работы по речетворческому развитию обучающихся»

Лекционный материал

Принципы организации работы по развитию образного мышления учащихся

Методика организации работы по развитию образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности построена с учётом принципов, реализующих речетворческую стратегию обучения русскому языку. Таковыми (наряду с общедидактическими и частнометодическими) являются следующие принципы:

- ◆ речетворческий,
- ◆ апперцептивный,
- ◆ гештальт – структурный.

Речетворческий принцип является одним из базовых принципов методики, предложенной в исследовании. Суть его состоит в том, что работа над словом и художественным текстом в процессе обучения русскому языку имеет выход в речетворческую деятельность учащихся.

Речетворческий принцип требует перестроить систему работы над словом и текстом: сделать её иницилирующей речетворчество учащихся. С этой целью в процесс обучения русскому языку нами вводится определение речетворческой глубины и перспективы слова через многообразие его значений. Художественный текст на уроках русского языка рассматривается нами как живая, образная речь, которая «зажигает наше воображение огнём новых творчеств...» (Белый 1994: 133).

Речетворческий принцип реализуется на всех этапах художественного речетворчества учащихся и предполагает развитие художественных речетворческих способностей учащихся: способностей воспринимать чужой текст и продуцировать собственный художественный текст. При этом работа над художественным текстом в процессе обучения русскому языку осуществляется в русле речетворческой стратегии восприятия текста: чужой текст становится ориентировочной основой для создания собственного текста. Привычный для методики анализ текста превращается в речетворческую беседу по тексту, цель которой инициировать художественное речетворчество учащихся.

Рождение замысла влечёт за собой его разработку и создание собственного художественного текста. Воплощение авторского замысла является процессом поиска форм, свежих, оригинальных, адекватных художественному замыслу, ибо «радость искусства – эта радость воплощения. Это радость найденных форм» (Волошин 1988: 266).

Апперцептивный принцип выражает зависимость восприятия (слова, текста, окружающего мира) от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности учащихся и их индивидуальных особенностей.

Для художественного речетворчества субъектный опыт является основой. Поэтому учителю необходимо не просто помнить об этом, но и активно работать с опытом учащихся (его содержанием, структурой, источниками приобретения).

В рамках апперцептивного принципа реализуется программа сенсорного развития учащихся.

Сенсорная программа включает комплекс речетворческих тренингов, целью которых является обострение зрения, слуха, запаха, вкуса, осязания, синестезических ощущений. Вот некоторые из них:

– Вы наблюдаете осенний восход или закат солнца. Опишите увиденное.

– Послушайте тишину! Опишите услышанное.

– Чем пахнет осень?

– У Вас в руке яблоко, надкусите его. Опишите ощущения.

– Нарисуйте музыку к тексту: слушая текст, напевайте мелодию, навеваемую текстом, и рисуйте всевозможные фигуры, раскрашивая их в разные цвета.

Результатом развития сенсорных возможностей учащихся становится их особое мироощущение, благодаря которому рождаются оригинальные художественные замыслы.

Гештальт-структурный принцип обучения речетворчеству предполагает такую организацию учебного материала, которая позволяет объединить в целостную картину разные фрагменты действительности.

Формируя дидактические гештальт-структуры, учитель использует семантические связи слов и результаты ассоциативного эксперимента, проведённого с обучающимися. Таким образом, сформированные учителем структуры учитывают не только семантические связи слов, но и опыт учащихся, отражённый в ассоциациях, что особенно важно для художественного речетворчества.

Принципы организации работы по развитию образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности положены в основу методики, целью которой является формирование художественной речетворческой личности учащегося.

Методы работы по развитию образного мышления учащихся

Используемые в настоящее время методы преподавания русского языка, как отмечают ученые-методисты, недостаточно ориентированы на развитие творческих способностей учащихся и их самостоятельную деятельность по приобретению и использованию знаний, на сотворчество учащихся и учителя (Рыбченкова, Капинос, Цыбулько 2004: 7).

Методы развития образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности направлены на развитие творческих способностей учащихся, имеют деятельностно-коммуникативный характер, определяемый формированием «установки» на речетворчество, восприятием и продуцированием художественных текстов, предполагают сотворчество учителя и учащихся.

Рассмотрим методы развития образного мышления учащихся:

- ◆ перцептивный,
- ◆ рефлексивный,
- ◆ имитационный,
- ◆ коммуникативный,
- ◆ конструирования.

Перцептивный метод требует не только формирования умений чувствовать, но и вербализировать ощущения. Для этого необходимо умение сравнивать предметы, явления, действия. Причём не просто сравнивать, а создавать сравнение. Это умение речетворческого порядка.

Накопленные впечатления и ощущения – материал для создания художественных образов.

Обострённое внимание к окружающему миру рождается благодаря целенаправленной и систематической работе учителя по развитию умений видеть, слышать, чувствовать. Вот почему необходимо создание системы речетворческих тренингов по развитию образного мышления учащихся, цель которых импулсировать речетворчество. Основой образного мышления учащихся могут служить наблюдения учащихся за окружающим его миром; увиденное, услышанное или прочитанное.

Познайте слово

Определить значения слова: лексическое, перцептивное, ассоциативное, этимологическое, символическое, мифологическое, художественное (образное), индивидуально-авторское (ученическое).

Основой образного мышления учащихся в данном типе тренингов являются наблюдения учащихся и прочитанное (словарные статьи в словаре толковом, этимологическом, мифологическом, словаре символов, эпитетов, сравнений и др.). Импулсирует художественное речетворчество учащихся слово.

Например:

РАДУГА

Лексическое

Разноцветная дугообразная полоса на небе, образующаяся вследствие преломления солнечных лучей в дождевых каплях (Словарь русского языка 1999: 581).

Ассоциативное

Семь цветов, дождик, веселье, смех, небо, горы, шум реки, гоготанье гусей (из ученических работ).

Перцептивное

Капающий дождик, гром, шелест листьев, пение птиц, тишина, пахнет цветами и сыростью (из ученических работ).

Индивидуально-авторское (ученическое)

Разноцветная дуга коромысла; одnogорбый верблюд; мостик; дорога, по которой передвигаются эльфы, гномы и другие сказочные герои; девушка-радуга вырвалась из тёмных туч; радуга, словно подкова; разноцветные ступени от горы до горы; дорога между небом и землёй.

Художественное

- ◆ горбатая,
- ◆ цветастая,
- ◆ ядовитая (Горбачевич 2000: 149).

Этимологическое

...является сложением *рай* и *дуга*. В таком случае *радуга* буквально – «пёстрая дуга» (ср. диал. *раёк* «радужная оболочка глаза») (Шанский, Боброва 2001: 264).

Символическое

Впечатляющее небесное явление – символ божественных проявлений доброжелательного характера, так, в Библии – знак Бога, что с этого момента больше не будет всемирного потопа. (...) В христианской символике средневековья три главных цвета радуги толкуются как образы всемирного потопа (синий), мирового пожара (красный) и новой земли (зелёный), а семь цветов – как образы семи таинств и семи даров Святого Духа или примиряющий небо и землю символ Марии. (...) В европейских народных верованиях радуга часто ассоциируется с вестью о будущем богатстве или нахождении сокровища (там, где радуга касается земли) (Бидерманн 1996: 219).

Мифологическое

В славянских языках *радуга* имеет множество названий, нередко отражающих народные представления и верования о радуге: *дуга*, *райская дуга*, *райдуга*, *веселка*, *веселуха*, *Божий лук*, *пояс*, *бабин пояс*, *Богородичин пояс*, *золотой мосток*, *коромысло*, *краса*, *красуля* и т.д.

У всех славян существует верование, что *радуга* набирает, высасывает, «пьёт» воду из озера, моря, реки или колодца, подобно *змею*.

В Болгарии известно также представление о том, что *радуга* – это «пояс Господа, который он полощет во время дождя или сушит после дождя» (Славянская мифология 2002: 401-402).

Благодаря речетворческому осмыслению слова *РАДУГА*, у учащегося рождается замысел, который затем воплощается в художественный текст.

В качестве примера предлагается один из таких текстов:

*От дуги до радуги – только слог,
От дуги до радуги – только вздох,
От дуги до радуги – семь цветов,
От дуги до радуги – сладость снов.*

*Дотянуться хочется до тебя,
Прикоснуться к поясу, теребя
Разноцветье кисточек золотых,
Солнышко лучистое, покажи мне их.*

ученическое

Подарите сюжет

(рассказать об увиденном, услышанном, поразившем Вас).

Основа образного мышления учащихся в данном типе тренинга – наблюдения за окружающим миром, пристальное внимание ко всему, что происходит вокруг нас.

Например:

Сегодня утром иду я в школу и слышу: в траве под деревом что-то шуршит и пищит. Подхожу ближе и вижу маленького, взъерошенного и беспомощного птенца. Поднимаю глаза и понимаю, что он вывалился из гнезда. Бросаю портфель, усаживаю птенца в карман и взбираюсь на берёзу. Укладываю малыша в гнездо. Птенец благодарно замолкает.

Я скатываюсь с дерева и бегу в школу, боясь опоздать на урок.

ученическое

Представьте и опишите:

◆ Вы стоите на вершине высокой горы. Посмотрите вниз.

Опишите увиденное.

◆ Вы стоите у подножия водопада. Посмотрите вверх.

Какое чувство Вы испытываете?

◆ Вы стоите на берегу реки. Медленное течение уносит речные потоки.

О чём Вы думаете, глядя на водную гладь?

◆ Вы лежите на тёплой траве и смотрите в небо. О чём Вы думаете?

◆ Вы распахнули окно. В комнату ворвался запах весенней свежести.

Какое чувство Вы испытываете?

Основой образного мышления учащихся в данном типе тренингов являются представления учащихся, воображаемый мир, созданный учащимися на основе реального. Специфика этих тренингов состоит в том, что учитель вводит учащегося в речетворческую ситуацию в качестве либо главного героя, либо наблюдателя.

Например:

Вы стоите на вершине высокой горы. Посмотрите вниз. Опишите увиденное.

Неужели это моё родное село, в котором я родился и вырос?

Прошло десять лет со дня нашей последней встречи. Десять лет!

А я помню всё до мельчайших подробностей: как я стремился уехать, как радовался, когда поступил в университет, как был счастлив, когда женился, как ждал своего первенца...

Я спешил жить, а моё родное село продолжало ждать меня.

И вот наконец-то я приехал. Здравствуй!

ученическое

Нарисуйте этюды по японским хокку (трёхстишие) и по русским текстам. Сравните их.

В небе такая луна,
Словно дерево спилено под корень:
Белеет свежий срез

Басё

Мы пели в поле, и луны
блуждало блещущее диво,
Были бы так бледны,
так колебались боязливо.

В.Набоков

Осенняя луна
Сосну рисует тушью
На синих небесах.
Рансэцу
Над окошком месяц.
Под окошком ветер.
Облетевший тополь
Серебрист и светел.

С.Есенин

Основой образного мышления учащихся в данном типе тренингов становится художественный литературный материал – тонкая японская и русская поэзия, до краёв наполненная чувствами. Задача учащихся состоит в том, чтобы не просто нарисовать по хокку и русским текстам картины, а что гораздо важнее – передать их эмоциональный заряд через собственное «движение чувств».

Например:

Прозрачный Водопад...

Упала в светлую волну

Сосновая игла.

Басё

Речетворческая реакция учащегося:

Сосновая игла пронзила водную гладь.

Шум Водопада сбивал мысли, и они падали в воду, тянулись ко дну, ложились на мягкие морские травы, водоросли, опускались на твёрдые камни.

Но сосновую иглу, это мужественное создание, ничто не могло сбить с водной глади. К закату игла намокла и её клетки сжались от напора воды, но несмотря ни на что, игла держалась на поверхности воды: она чувствовала себя частицей могучего Водопада.

ученическое

Цветы увяли,

Сыплются, падают семена,

Как будто слёзы.

Басё

Речетворческие реакции учащихся:

Под ногами осень

Яростно шуришавится.

Ветер сентября.

Нервными губами

Песни вспоминаются

Той поры. Весна...

ученическое

Тяжела коробка с шариками мака.

Этой осенью в моём саду

Всё летит. Я буду долго плакать.

Всё прошло... Печально я бреду.

ученическое

Создайте контекст по образному средству

(введите образное средство в собственный художественный текст):

- ◆ слезливое утро (А.Чехов),
- ◆ стеклянные кустарники (И.Бунин),
- ◆ белое поле ржи (Л.Андреев),
- ◆ пьяный ветер (В.Набоков),
- ◆ бьются зори огненным крылом (М.Волошин),

- ◆ сиротка ель, как чёрная звезда (В.Набоков),
- ◆ луна скользит блином в сметане (Б.Пастернак),
- ◆ знакомые шаги (А.Блок),
- ◆ любопытное солнце (А.Блок),
- ◆ задумчивая дверь (А.Блок),
- ◆ жгучий взгляд подснежников (Б.Пастернак),
- ◆ взбалмошная луна (С.Есенин),
- ◆ журавлиная тоска сентября (С.Есенин).

Основой образного мышления учащихся в данном типе тренингов является авторское образное средство, к пониманию которого можно прийти, либо вернув его в авторский текст, либо создав свой контекст для него. Вернуть образное средство автору несложно. Для этого достаточно выяснить, из какого произведения автора взято это средство. А вот создать свой художественный текст на основе авторского образного средства – задача уже речетворческая. Именно такое творческое задание учащимся и предлагается.

Например:

- ◆ любопытное солнце (А.Блок)

Утро. Ты рассеиваешь сонный, тяжёлый туман у земли, у подножия гор. Слово новый мостик по затушёванному небу – одна полоса, две...

Перескакиваешь на деревья, скользишь по стволам золотой белкой. Оттуда по-детски ползёшь меж зеленеющих с новой силой лугов и полей, будишь кашки, пастушью сумку, кучку васильков у муравейника, муравьёв. Услышав плеск воды, ты, как на зов матери, несёшься к нему, улыбаешься... Вот эта маленькая ложбинка, наполненная сладким напевным шёпотом... Ты подкрадываешься, почти ползком, чтоб не заметила, и, подождав мгновение, освещаешь всё её подводное сердце своим лучистом смехом! Я пришёл!

Это я, я...Теперь, когда ты знаешь, что я здесь, мне можно полететь дальше... Всплеск участился и, оставив несколько «зайчиков», ты засветил дальше... Ложбинка искрилась, пыталась догнать неугомонных «зайцев» и думала: «До чего же быстрое (нет, не угнаться), до чего же игривое и любопытное солнце!» И в подтверждение её мыслям вдалеке послышались крики перепуганных внезапным пробуждением птиц... – голоса далёких гор, голоса ветра...

ученическое

Художник

Я и художник

- ◆ Опишите картину:

– Назовите картину. Сравните своё название с авторским.

- В какое состояние приводит Вас увиденное?
- Обратите особое внимание на детали. Какова их роль?

Основа образного мышления учащихся в данном типе тренингов – картины, рисунки...

Например:

И.Э.Грабарь. Груши.

Названия (ученические) картины: *Бабушкин натюрморт. Первый урожай. Золотая осень. Деревенские радости. Грушево-яблочный десерт. Фрукты.*

Картина рождает у учащегося замысел, который затем воплощается в художественном тексте:

Деревенские радости

Лето... Зелёные коленки малышей. Пение половиц в дачном домике. Лепестки ромашек на подоконнике. Запах яблочного пирога. Топится баня. Запах берёзового веника. Скрипит телега. Гуси чинно вышагивают по мягкой зелёной травке. Звук падающего в колодец ведра. Тихо. Ещё тише. Слипаятся глаза. Засыпают даже назойливые мухи.

ученическое

Я – художник

- Нарисуйте (словесно) пейзаж, портрет, натюрморт

Основа образного мышления в данном типе тренингов – мир фантазии, ограничителем которого выступает жанр живописи.

Например, натюрморт «Творчество»:

Комната слегка освещена тусклой настольной лампой. В небольшом закутке лежат книги. Одна из них – томик Пушкина в тёмно-коричневом, плотном переплёте. На нём лежит листок с какими-то надписями, цифрами. Рядом – уже успевшая покрыться тонким слоем пыли книга Мопассана. В ней торчит закладка с изображением жёлто-оранжевого солнца и какой-то надписью, последние буквы которой А.Я. На книге лежит ручка, в которой уже почти не видно стержня, а рядом на обрывке листа непонятным почерком написано несколько слов, после чего идёт многоточие...

ученическое

Школьный стол с непонятными каракулями и чьими-то именами. Не стол, а мемориальная доска с фразами типа «Здесь был Вася».

На столе стоит стакан. В нём, на дне, осталась заварка. Рядом со стаканом лежит небольшой журнал-книжечка с яркой обложкой и многозначительным названием «Откровения». Из-под журнала выглядывает край белого листочка. На нём чьи-то каракули. Возле журнала шариковая ручка в синем футляре. Положенная на ручку записная книжка разбухает от каких-то листочков, вырезок из газет и

исписанных страниц. Хлебные крошки, сложенные в кучку, лежат маленькой горкой около исписанного листа.

ученическое

Композитор

Я и композитор

- Прослушайте музыкальное произведение.

Какие мысли и чувства оно у Вас вызывает? Опишите своё состояние.

Например:

«Море, симфоническая поэма» М.Чюрлёниса

Стою на берегу моря, такого могучего и бескрайнего.

Хочется чайкой полететь в голубую даль. Наполняя душу чистотой и свежестью, парить над морем. Как легко дышится! Вольный ветер и я – в едином порыве.

Хочется лететь, в полной мере сознавая, что такое свобода.

ученическое

Я – композитор

- ◆ Напишите (словесно) музыку к тексту.

Например:

Текст

День был ясный, прозрачный, слегка морозный, один из тех осенних дней, в которые охотно миришься и с холодом, и с сыростью, и с тяжёлыми калошами. Воздух прозрачен до того, что виден клюв у галки, сидящей на самой высокой колокольне; он весь пропитан запахом осени. Выйдите вы на улицу, и ваши щёки покроются здоровым, широким румянцем, напоминающим хорошее крымское яблоко. Давно опавшие жёлтые листья, терпеливо ожидающие первого снега и попираемые ногами, золотятся на солнце, испуская из себя лучи, как червонцы. Природа засыпает тихо, смирно. Ни ветра, ни звука. Она, неподвижная и немая, точно утомлённая за весну и лето, нежится под греющими, ласкающими лучами солнца, и, глядя на этот начинающийся покой, вам самим хочется успокоиться...

А.Чехов

Слышу чистые, тёплые, по-осеннему прозрачные звуки: льётся плавная и нежная мелодия... Чуть скрипнула дверь, послышались тихие шаги, прошуршала попираемая ногами осенняя листва... Тихо... Убаюкивающая спокойная мелодия.

ученическое

Перцептивный метод развития образного мышления учащихся представляет собой способ обучения, предполагающий расширение и

углубление ассоциативных связей учащихся, т.е. пополнение их ассоциативной памяти.

Ассоциативные шаги

Установить между двумя отдалёнными понятиями ассоциативный переход длиною в несколько шагов.

Например:

Крик – рябина

Крик – боль

боль – одиночество

одиночество – горечь

горечь – рябина

ученическое

Ветер – книга

Ветер – осень

осень – лист

лист – стол

стол – книга

ученическое

Данный тип тренинга помогает учащимся определить сюжетные линии своего будущего художественного текста.

Бином фантазии

(по двум, не связанным между собой словам, создать текст)

Например:

ветер – книга

Утро. Сижу у распахнутого в весенний сад окна. Запах яблони и черёмухи кружит голову, сводит с ума.

Ветер листает страницы моей любимой книги, как страницы моей жизни. Не спеши, ветер!

ученическое

Создайте свой текст, используя ассоциативную пару, ассоциативный ряд

Например:

Белый – снег, след, душа

Белый снег кристально белый,

Весь в рельефах неумелых.

Голос твой белеет следом,

Просыпаясь в белом небе,

А за ним с оттенком синьки

Без тоски и без запинки

Пробуждается душа

В белом мире, не спеша.

Ученическое

Белый – пух, перина, снег

Сыплется пух из небесной подушки:

Кто-то перину неба встряхнул.

Кружатся хлопья, хлопья, как душем,

Тех поливают, кто сердцем заснул.

*Небо на землю падает снегом,
Небо с собою несёт синеву,
Мокрым, холодным, но всё-таки плодом
Греет растущую жизни траву.
ученическое*

Определите направленность авторских ассоциаций в художественных текстах (по словам-ключам, по образным средствам)

Решение поставленной задачи возможно лишь после беседы, предполагающей глубокое проникновение в текст.

Рефлексивный метод, наряду с другими методами, активно используется в процессе обучения учащихся художественному речетворчеству. Так же, как и И.С.Якиманская, считаем, что работа с личностными смыслами, «неявным знанием» невозможна без опоры на этот метод (Якиманская 2000: 82). Ведь вывести имплицитное знание без рефлексии невозможно. Но для этого должны быть созданы педагогические условия: учащийся должен уметь рефлексировать своё сознание, а учитель – активно и корректно реагировать на рефлексии школьника. Кроме того, учитель сам должен демонстрировать образцы рефлексии по поводу организации собственного мышления, показывая, как он нашел такое художественное решение. И **что**, и **как** должно быть предметом пристального внимания учащихся и учителя.

Рефлексивный метод положен в основу комплексного речетворческого тренинга, представляющего собой словесно-художественную рефлексии. Карта-речекреатив, которая заполняется учащимся, отражает размышления учащегося с опорой на слово: обострённое внимание к написанию и звучанию слова; ассоциации, вызванные словом; поиск слов, рифмующихся с исходным словом; «оживление» слова (наполнение цветом, звуком, запахом и т.д.).

Словесно-художественная рефлексия

Например:

Карта-речекреатив – РЯБИНА (заполняется учащимися).

◆ **Звучание и написание слова**

- *резко, с болью начинает звучать слово, затем смягчается,*
- *четыре замороженные бусинки висят на слове **рябина**.*

● **Ассоциации**

– *гроздь, огонь, осень, аллея, дом, деревня, окно, заморозки, снегири, воспоминания.*

● **Рифмовка-тренировка**

*рябина
калина*

осина
паутина
корзина

• **Цвет:** охристые листья, бордовые ягоды осени, цвет крови, цвет старого вина, золотистая.

• **Звук:** стук капель по стеклу, лай собак, шелест деревьев, щёлканье спелых замороженных ягод, тяжёлый, сухой.

• **Запах:** запах арбуза и дождя, деревни, сена, запах раннего морозного утра, дыма, запах свежести с горечью, сырости, запаха нет: он не чувствуется в морозном воздухе.

• **Форма:** листья-решётки.

• **Характер:** щедрая гроздь рябины, грациозная, безмолвная, грустная, царственно-красивая.

В результате словесно-художественной рефлексии у учащихся рождаются тексты:

Слово-то какое – в глазах рябит.

Снегири прилетают клевать с неё ягоды, а эльфы боятся, не подходят. Она гонит глубокие мысли, и цвет у неё весёлый – ярко-красный. Только мне не нужны её терпкие ягоды, я больше люблю эльфов.

Слышали ли Вы что-нибудь о столетних рябинах? Они всегда молодые. Как умирают рябины? Да разве мы знаем?! Это дерево для счастливых.

ученическое

Заморозки. Тусклый пейзаж поздней осени. Первый снег и замёрзшая земля. Северный ветер проходит по макушкам жёстких кустов. Серое небо мрачнеет в окне, а на нём ярко-красным бисером разгорается гроздь рябины. Это ягоды осени, которые напоминают мне о ярком, солнечном лете. Бордовые ягоды, красные закаты, ночные костры – всё это отголоски лета осенью.

Через несколько дней плоды замёрзнут. Опадут охристые листья с рябины. Замороженные бусинки повиснут на ветках.

ученическое

Вслед за М.Р.Львовым, считаем эффективными методами развития речи учащихся имитационный, коммуникативный и метод конструирования (Львов 1996: 328–333), которые являются опорными в работе по развитию образного мышления учащихся в процессе художественного речетворчества.

Имитационный метод, или обучение по образцам, используется на уроках художественного речетворчества. В работе по развитию образного мышления учащихся в процессе речетворчества образцами

обучения становятся художественные произведения мастеров. Анализируя тексты, выявляя механизмы конструирования текстов, учащиеся осваивают писательскую технику, налаживая процесс собственного сочинительства.

Проявлению речетворчества, развитию речетворческих способностей учащихся способствует **коммуникативный метод**, который опирается на теорию речевой деятельности. Благодаря этому методу учащиеся приходят к осознанию того, что художественный текст является не только учебной работой, но служит выражению авторской позиции, отражает внутренний мир пишущего. Для создания художественного текста требуется настроение, желание сказать своё слово, поделиться своими мыслями и чувствами. Все этапы подготовки собственного художественного текста – от подготовки материала до совершенствования написанного текста – обеспечивают высокую самостоятельность учащихся, создают условия для речетворчества.

Метод конструирования, широко используемый в процессе продуцирования учащимися художественных текстов, опирается на теорию языка, на изучаемый школьниками теоретический материал, который они сознательно применяют на практике, создавая собственные тексты.

Рассмотрим процесс освоения учащимися механизма конструирования образных средств.

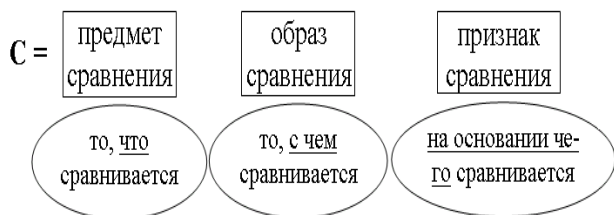
Процесс выявления механизма конструирования образного средства начинается с определения особенностей, характеризующих это образное средство: ключевое, наиболее значимое для данного средства выделяется в его определении. Затем учащиеся, преимущественно используя тип математической формулы, создают схему механизма конструирования образного средства. Работа завершается «оживлением» созданных учащимися схем, примерами из произведений художественной литературы и собственными образными средствами.

Эпитет – образное средство, определяющее предмет, явление или действие и подчеркивающие в них какое-либо характерное свойство, качество

$$\text{Э} = \frac{\text{определение}}{\text{свойство, качество}} +$$

предмет явление действие

Сравнение – образное средство, представляющее собой сопоставления двух предметов, явлений с целью пояснения одного из них при помощи другого



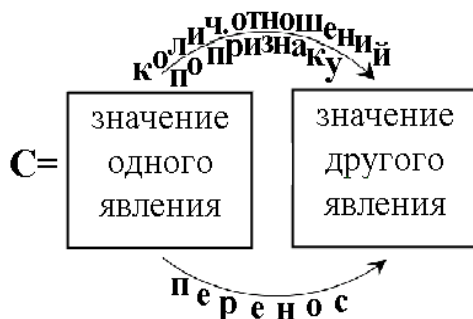
Метафора – образное средство, представляющее собой слово или выражение, которое употребляется в переносном значении для обозначения какого-либо предмета или явления на основе сходства его в каком-либо отношении с другим предметом или явлением



Метонимия – образное средство, представляющее собой слово или выражение, обозначающее перенос названия одного предмета на другой на основании их смежности



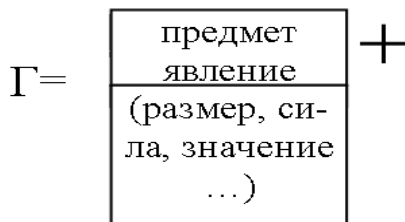
Синекдоха – образное средство, представляющее собой слово или выражение, обозначающее перенесение значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними



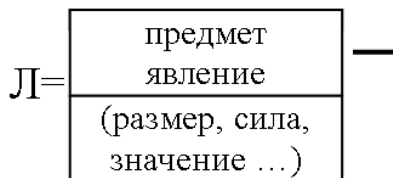
Олицетворение – образное средство, (троп) (персонификация) состоящее в перенесении свойств человека на неодушевленные предметы или отвлеченные понятия



Гипербола – образное средство, содержащее непомерное преувеличение размера, силы, значения и т.д. какого-либо предмета или явления



Литота – образное средство, содержащее непомерное преуменьшение размера, силы, значения и т.д. какого-либо предмета или явления



Таким образом, методы развития образного мышления учащихся в предлагаемой методике направлены не только на речетворчество

учащихся, но и помогают им «погрузиться» в художественную мастерскую писателя, а затем в художественное речетворческое мастерство.

Формы организации работы по развитию образного мышления учащихся в процессе художественного речетворчества

Основными формами организации речетворческой деятельности в учебном процессе являются урок (урок русского языка, урок развития речи, урок словесности, интегрированный урок) и мастерская.

Урок как привычная для учащихся, традиционная форма организации учебной работы позволяет учителю решать речетворческие задачи:

- ♦ Учить чувствовать текст.
- ♦ Пополнять речевую память учащегося новыми способами создания художественного образа.
- ♦ Формировать эстетический вкус.
- ♦ Развивать образное мышление, создавая условия для речетворчества.

Между природой художественного текста и учебными задачами предмета «русский язык» необходима гармония. Чтобы её достигнуть в полной мере, «...необходимо введение в школьную практику специальных уроков творчества, на которых учащиеся безбоязненно могут фантазировать, сознательно искать нестандартные решения, соревноваться друг с другом в образном восприятии и воспроизведении происходящего» (Коротаева 1995: 5-6).

Таковыми специальными уроками творчества становятся уроки художественного речетворчества учащихся (уроки речевого мастерства, уроки речетворчества, речетворческая мастерская), которые организационно и содержательно отличаются от уже существующих в школьной практике занятий курса «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X-XI кл.) (Н.М.Шанский), от интегрированных уроков русского языка и литературы (I-XI кл.) (А.И.Власенков), от уроков словесности (С.И.Львова) и др.

Созданный Н.М.Шанским единый курс «Русская словесность» предполагает «познание литературы как явления общественного бытия и словесного искусства с формированием русского самосознания, высокой нравственности, необходимой языковой культуры, хорошего эстетического чутья и достаточной лингвистической и литературоведческой компетенции» (Шанский 1994: 36).

«Под лингвистическим микроскопом» на занятиях курса «Русская словесность» находится художественный текст. В курсе русской словесности для изучения представлены только «великие писатели земли русской», оказавшие большое влияние на развитие русской словесно-

художественной системы, совершенствование русского литературного языка и формирование русского характера и менталитета.

Н.М.Шанский считает художественный текст явлением речепроизводства и речевосприятия. Текст в курсе «Русская словесность» становится объектом комплексного филологического анализа.

Слово рассматривается Н.М.Шанским как «божественный глагол» (материал художественной литературы) и как всякое слово (языковая система в её функционировании и истории).

Интегрированный курс словесности, предложенный А.И.Власенковым, обеспечивает «полноценное усвоение учащимися программного материала по литературе, а также развития у них умения анализировать художественные, публицистические, научно-популярные произведения, их языковую форму, идейно-образное, общественно-политическое и научное содержание» (Власенков 2000: 4).

Таким образом, в системе лингворечевой подготовки учащихся в интегрированном курсе оказываются не только художественные тексты.

Художественное произведение изучается и воспринимается как произведение искусства с его образно-художественной спецификой.

Текст в данном курсе словесности становится объектом речеведческого и стилистического анализа.

А.И.Власенковым слово рассматривается в его эмотивной, художественно выразительной функции.

Уроки словесности, разработанные С.И.Львовой, представляют собой «специальные занятия, где дети овладевают определенной системой филологических понятий, которые помогают осознать языковые истоки образности и выразительности художественного текста» (Львова 1996: 13).

В центре внимания учащихся на уроках словесности художественный текст – целостная художественная система, в которой все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы.

Художественный текст становится объектом лингвостилистического анализа.

С.И.Львова рассматривает слово как первоэлемент художественной литературы.

Названные курсы русской словесности содержат и задания, связанные с творчеством учащихся. Так, А.И.Власенков планирует литературное творчество учащихся, С.И.Львова предлагает серию уроков литературного творчества школьников «Сочиняем сами».

Уроки художественного речетворчества, представленные в настоящем исследовании, призваны формировать художественную речетворческую личность учащегося, имеющую установку на

речетворчество, обладающую образным, метафорическим мышлением, имеющую художественные речетворческие способности.

Уроки художественного речетворчества с ярко выраженной речетворческой направленностью выступают средством реализации программы развития образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности, осуществляемой, в частности, при освоении курса русского языка в 10-11 классах (Власенков, Рыбченкова 2000).

Ключевыми понятиями предложенной в исследовании методической системы являются слово и художественный текст.

Слово рассматривается нами как образотворческая звукосемантическая единица с совокупностью значений и многообразием их проявлений в художественном тексте.

Художественный текст выступает на уроках художественного речетворчества не только как произведение речетворческого процесса, представляющее собой целостную образную структуру, созданную в рамках авторского замысла, имеющую символическую природу, вызывающую эстетические эмоции у читателя, но и как процесс художественного речетворчества.

Слово и художественный текст на уроках речетворчества становится главным образом ориентиром для создания учащимися собственного художественного текста.

Наряду с литературоведческим анализом прозаического текста (определение идейного замысла, выявление сюжета, анализ изобразительно-выразительных средств языка, композиции, жанрово-стилевых особенностей, характеристика героев) (Власенков, Рыбченкова 2000: 313), и анализом поэтического текста (выразительное чтение текста, характеристика лирического героя, его внутреннего мира, художественное своеобразие текста, особенности композиции, ритмическая организация стихотворения, рифма, единство и взаимодействие всех компонентов поэтического текста) (Власенков, Рыбченкова 2000: 325), на уроках русского языка в старших классах предлагаем использовать речетворческий анализ художественного текста (прозаического и поэтического), инициирующий художественное речетворчество учащихся:

1.Выявление впечатления от прочитанного, состояния читателя (что вспомнилось, что поразило, что запомнилось, что взволновало).

2.Определение направленности авторских ассоциаций в тексте (выстраивание ассоциативных образных рядов).

3.Презентация ученических версий рождения художественного текста (сопоставление с существующей историей создания текста, если она зафиксирована).

4. Анализ структуры образной системы художественного текста (образные средства, их место, роль).

5. Рождение собственного художественного замысла и определение истоков его создания (общее настроение, состояние учащегося, время года, тема стихотворения, слово-образ и др.)

Выполняемый на уроках речетворческий анализ художественного текста выводит учащихся в их собственную художественную речетворческую деятельность.

Уроки художественного речетворчества удачно вписываются в систему работы над текстом, предложенную авторами школьного учебника по русскому языку для 10-11 классов (А.И.Власенков и Л.М.Рыбченкова), основными разделами которого являются «Текст и его строение» и «Стили речи».

Уроки художественного речетворчества становятся органической частью работы учащихся по освоению текста и художественного стиля речи.

Таким образом, несмотря на то общее и отличное, что легко выделяется в названных интегрированных курсах русского языка и литературы, уроки художественного речетворчества занимают вполне определенное место в методической системе работы по речевому развитию учащихся, являясь обязательной частью такой работы.

Один из учебных дней недели у учащихся (10-11 классы – гуманитарные) посвящается речетворчеству и расписывается следующим образом: Уроки художественного речетворчества

1-2 Уроки речевого мастерства

3-4 Уроки речетворчества

5 Речетворческая мастерская

Уроки речевого мастерства

Уроки речевого мастерства призваны учить учащихся искусству чувствовать жизнь и художественно её отражать. И здесь важно всё: и атмосфера урока, и личность учителя, и состояние учащегося, и литературный материал. Не случайно поэтому наше обращение к художественной литературе конца 19в. – начала 20в., которая изучается в 11 классе.

Одной из самых утончённых эпох в истории русской культуры, эпохой «творческого подъёма поэзии и философии после периода упадка» называл Н.А.Бердяев «культурный ренессанс начала века». В XX веке «поэтическое пространство текста оказалось предельно углублённым и расширенным, его мерность увеличилась, оно приобрело тот статус неопределённости и многозначности, который лишает текст окончательности, законченности смысловых интерпретаций и, наоборот,

делает «открытым», постоянно прибывающим *in statu nascendi* и поэтому способным к улавливанию будущего, подстраиванию к потенциальным ситуациям « (Топоров 1981: 8).

Литература этого периода сложна для восприятия, полиассоциативна, она требует «расшифровки», интерпретации. Поэты и писатели в поисках собственного слова ставили разнообразные (порой совершенно безумные) эксперименты на слове и со словом. Понимать такую литературу, проникать в её глубины сможет далеко не каждый. По мнению И.П.Смирнова, в это время «моделировали читателя в качестве некоторой уникальной величины. Он должен быть изоморфен поэту, овладеть правилами, по которым строил сообщение его отправитель» (Смирнов 2001: 148).

Бесспорно, читателю следует стремиться приобретать качества «уникальной величины», а начинать необходимо с развития умения мыслить образами. Писатель, отмечает М.Н.Кожина, мыслит образами, «через развёртывание, движение образов раскрываются все богатства художественного содержания» (Кожина 1966: 80). Для того, чтобы читатель смог воспринять это богатство в его полноте, он тоже должен уметь мыслить образами. Восприятие произведения есть сотворчество: читатель как бы заново творит произведение.

Механизм восприятия художественного произведения «бесконечно сложен, многоступенчат и исследован совершенно недостаточно» (Караулов 2002: 69). По мнению исследователя, «...каждый читатель не просто линейно движется по тексту, а тоже как-то анализирует его в ходе чтения, попеременно и с разной степенью глубины проходя стадию и непосредственного, и опосредованного восприятия порождаемых текстом художественных образов, давая им эмоциональную, этическую и эстетическую оценку, строя опережающие логические догадки об их эволюции, прогнозируя дальнейшие их действия и поступки» (Там же: 69).

Чтение художественного произведения – творческий, нередко мучительный процесс, особенно если чтение – дорога к пониманию, к размышлению, и дальше – к собственному тексту.

«Люди, – писал Гумбольдт, – понимают друг друга не вследствие того, что они будто бы в самом деле друг другу передают знаки вещей, а также не вследствие того, что они будто бы уговариваются между собой точно и в полной мере воспроизводить в себе одно и то же понятие, а тем лишь путем, что они дотрагиваются друг в друге до одного и того же звена в цепи их чувственных представлений и внутренних понятийных образований, ударяют по одному и тому же клавишу их духовного инструмента, вслед за чем в каждом из них всплывают сходные, но не вполне тождественные понятия» (Гумбольдт 1963: 559).

Процесс понимания в этом изображении, отмечает С.Д.Кацнельсон, не есть спиритуалистический процесс переселения готовой мысли из одной головы в другую, а творческий процесс воссоздания мысли в связи с звуковыми текстами, получаемыми извне (Кацнельсон 2002: 107). Именно передаваемые звуки «ударяют по клавишам» и приводят в движение весь «духовный инструмент». Вместе с возбужденным понятием начинает вибрировать множество иных, созвучных ему понятий, связанных между собой в личном опыте воспринимающего. У каждого человека этот процесс протекает по-своему в зависимости от уровня его знаний, особенностей личного опыта и некоторых других факторов.

Понимание, считает С. Д. Кацнельсон, есть деятельность ума по самостоятельной переработке воспринятых текстов, их расшифровке, взвешиванию и приведению в соответствие с ранее приобретенным опытом (Там же).

«Никто не понимает слова именно так, как другой... Всякое понимание есть вместе непонимание, всякое согласие в мыслях – вместе разногласие» (Потебня 1922: 29). В этой формулировке подразумевается, конечно, не столько обязательность расхождений и разлада в мыслях, сколько творческий характер усвоения мысли, совершаемого каждым воспринимающим по-своему.

«Возбуждение извне – повод для развертывания своего» (Булаховский 1946: 39). К этой формуле следует стремиться в процессе восприятия-понимания художественного текста.

Процесс, направленный на понимание, сложен, и организуется он целью – понять, то есть «он стягивает в единый узел различные психические процессы, свойства и способности человека, без участия которых нельзя достигнуть понимания как итога процесса» (Граник, Соболева 1993: 85).

Говоря о понимании текста, Н.И.Жинкин указывал, что во внутренней речи текст сжимается в концепт (представление), содержащий смысловой сгусток всего текстового отрезка (Жинкин 1982).

Понятно то, что может быть иначе выражено. Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления: это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами; процесс смысловой компрессии; процесс построения образа предмета или ситуации; процесс формирования личностно-смысловых образований; процесс формирования эмоциональной оценки события; процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом (А.А.Леонтьев 2003: 141).

Начальным этапом в освоении текста произведения является читатель «в его личностном и социокультурном отношении к

объективному миру – его ценности, мерки, нравственность, способность к творческому осмыслению, желание «потрудиться», поразмышлять над читаемым, т.е. быть другом-читателем» (Диброва 1999: 100).

Множественность истолкования текста как раз и определяется тем, кто и как осмысливает текст.

Путь познания – от авторского слова к авторской мысли, отмечает Е.И.Диброва, приращивается читательской способностью и потребностью, которые регулируют глубину прочтения и вхождения в текст и формируют читательское мнение – надтекст (Диброва 1999: 100). Надтекст – «смысловое «пространство» читателя, предоставляемое ему произведением – открытым текстом и подтекстом, с одной стороны, и с другой, – собственными когнитивно-эмотивными возможностями, его рефлексией, общим культурным уровнем познания» (Там же). Вживаясь в текст, читатель вносит в него свои смыслы, нередко сугубо личные и не вытекающие непосредственно из содержания прочитанного, но обусловленные его собственным взглядом на жизнь.

Включение учащегося в мир художественного произведения происходит «благодаря психологическому механизму обрастания образов искусства личностными ассоциациями» (Маранцман 1995: 73).

Раскрывая психологический механизм оживления в сознании читателя конкретных образов при восприятии художественного текста, обратимся к учению А.А.Ухтомского о доминанте. Доминанта рассматривается исследователем как «господствующий очаг возбуждения», который определяет реакции личности на внутренние и внешние раздражители в течение долгого времени. «Очаг возбуждения» как бы вбирает в себя все впечатления, усиливающие доминанту. Происходит смена доминант, которая не ведёт к их полному исчезновению, но оставляет следы в «складках памяти».

При общении учащегося с художественным текстом происходит оживление прежних доминант, следы которых представляют собой интегральный образ (мысли, слова, словосочетания типа «любимый человек, смерть друга, война») (Ухтомский 1950: 195). Процесс оживления доминант возможен лишь при наличии у учащихся впечатлений, обеспечивающих этот процесс.

Таким образом, чем богаче опыт учащегося, тем больше возможностей возникновения у него речетворческих реакций на произведение искусства.

На уроках речевого мастерства «встреча двух авторов» происходит на созданной учителем территории общей темы: обозначается речетворческая тема (Ночь. Костёр. Дождь. и т.д.), для анализа подбираются тексты с учётом указанной темы. Диалогичные отношения отобранных текстов неизбежны:

«Два сопоставленных чужих высказывания, не знающих ничего друг о друге, если только они хоть краешком касаются одной и той же темы (мысли), неизбежно вступают друг с другом в диалогические отношения. Они соприкасаются друг с другом на территории общей темы, общей мысли» (Бахтин 1979: 293). Рассмотрение таких текстов – одна из задач уроков речевого мастерства.. Суть сопоставлений текстов состоит в выявлении вариантов реализации замыслов, разнонаправленности ассоциаций авторов.

Восприятие текста начинается с того, что стоит за текстом. За текстом – «изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный, если не более реальный, для читателя)» (А.А. Леонтьев 2003: 142).

Содержание текста полифонично, о чём прекрасно писал М.М.Бахтин. Оно многоаспектно, «стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, **что** ему нужно увидеть, **с какой целью и с какой установкой** он «всматривается» в текст» (А.А.Леонтьев 2003: 143). Учащиеся не просто понимают текст, а используют его в качестве ориентировочной основы для речетворческой деятельности, которая отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие в качестве своего структурного компонента.

Учащиеся «вслушиваются» и «всматриваются» в художественный текст, чтобы почувствовать глубину мысли и чувства автора, увидеть технику его создания, чтобы затем, продуцируя свой текст, налаживать процесс собственного сочинительства.

В настоящем исследовании в процессе восприятия художественного текста определяющей является речетворческая стратегия восприятия.

Анализ художественного текста – сложнейшая проблема школьного филологического образования. Довольно часто он сводится к определению темы, идеи и художественных средств. Такие же понятия, как движение художественной мысли, структура образной системы, художественный мир автора, ассоциативные образные ряды и т.п., остаются не исследованными учащимися.

На уроках речевого мастерства может быть использована методика анализа художественного текста, предложенная С.Л.Каганович (Каганович 2003: 20-28). Данная методика анализа текста требует особого внимания к его художественной форме: к структуре образной системы, к полисемантизму, т.е. многозначности ключевых слов текста, взаимодействию этих многочисленных смыслов и рождённых ими ассоциаций, к ритмической, звуковой организации текста и т.д. Такой

«многомерный», разнонаправленный анализ формы, по мнению С.Л.Каганович, позволяет выйти на самые глубинные, «потайные», почти подтекстовые слои содержания, постигнуть произведение во всей его сложности и многозначности (Каганович 2003: 21).

Суть основного психологического закона эстетического восприятия заключается в том, что процесс эмоционального движения от возникновения противоречия через борьбу противоположных эмоций к их взаимоуничтожению как раз и несёт в себе эстетическое наслаждение.

Таким образом, как считает С.Л.Каганович, «если исходить из этого закона, любой анализ художественного произведения следует начинать с поиска этих двух «полюсов», которые вызывают у нас противоположные эмоции» (Каганович 2003: 22). По мнению исследователя, «это могут быть контрастные образы или эмоционально противоположные мотивы, это может быть противостояние цветов палитры, точек пространства и времени, даже звуковых рядов – их объединяет именно разнонаправленность вызываемых ими эмоций, принадлежность к разным эмоциональным полюсам» (Там же).

Методика анализа текста, предложенная исследователем, содержит в себе потенциал развития не только художественного вкуса, эстетического чутья учащихся, но и их творческих способностей, невербального, образного мышления.

Процесс обучения учащихся художественному речетворчеству осуществляется нами в русле речетворческой стратегии восприятия чужого текста. Художественные произведения мастеров слова, исключительная самобытность духа которых делает их создания «не просто фундаментом, на котором можно продолжать строительство, но несут в себе ещё и породившее их вдохновение. Творящая сила, породившая их, действует со всей напряжённостью и в полном внутреннем единстве, но вместе с тем и поистине творчески...» (Гумбольдт 1984: 53). Каждый звук, каждое слово такого художественного текста уже наполнено силой и глубиной:

«Членораздельный звук льётся из груди, чтобы пробудить в другой личности отзвук, который возвратился бы снова к нам и был воспринят нашим слухом» (Гумбольдт 1984: 64).

На уроках речевого мастерства учитель перед чтением текста настраивает учащихся на эмоциональную волну, адекватную авторской. Способы такой настройки: через определение чувства (грусть, радость, негодование и т.д.), через личное, через чужое состояние. Иногда музыкальное произведение или живописное полотно помогают учащимся настроиться на восприятие художественного текста.

Речетворческая беседа с опорой на текст предполагает прежде всего выявление чувств, эмоций, впечатлений, которые вызывает текст.

Важно выяснить, что тронуло учащихся в тексте, что вспомнилось им. Происходит таким образом личностное осмысление художественного текста: каждый ученик пропускает текст через собственный опыт.

Беседа по тексту постепенно перетекает в работу над художественным замыслом. Выделяя в тексте слова-ключи к замыслу, которые помогают определить направленность авторских ассоциаций, выявляем оригинальность замысла художника слова.

Определение механизма речевой реализации художественного замысла требует работы над образными средствами текста. Цель такой работы – не просто найти образные средства в тексте, но и определить их место и роль в тексте, их функции (эйдетическую, композиционную и др.).

Дополнительные задания по работе над образными средствами предполагают обращение учащихся к другим произведениям и к другим словарям, в частности, к словарям поэтических образов. Одним из них может стать словарь «Поэтические образы. От Абжура до Яшмы.» (составитель В.Б.Феркель). Совокупность образов Словаря воссоздает структуру образного осознания бытия, запечатленную русской поэзией XX века. Структура образов Словаря выстраивается по принципу возрастания и усложнения цельности: каждый уровень образует определенную оболочку сознания: первый уровень составляют образы, описывающие человека, его физическое тело и индивидуальное сознание – микрокосм; второй уровень – образы сферы коллективного сознания: средства общения и времяисчисление, затем категории образного и духовного познания мира и формы самоорганизации; третий уровень включает образы, описывающие обустроенный мир – Ойкумену: предметы, созданные человеком, его отношения с Природой и средства самоуничтожения; четвертый уровень образов описывает земную природу и ее стихии: Воздух, Вода, Земля, Огонь; пятый уровень образов описывает Макрокосм – Вселенную – космические явления, связанные с вращением Земли вокруг Солнца (эти образы мало разработаны в поэзии).

Словарь поэтических образов утверждает уникальность как основной критерий точности в образном мышлении, и обращение к нему поможет учащимся осознать уникальную ценность субъективного переживания.

Речетворческая стратегия восприятия художественного текста направлена на процесс создания текста учащимися. Речетворческую реакцию у учащихся может вызвать чувственная ткань художественного текста, чувственная ткань слова. Чувственную ткань мы рассматриваем, вслед за А.Н.Леонтьевым, как «чувственный состав конкретных образов реальности» (Леонтьев 1975: 133).

Благодаря речетворческой реакции на текст или слово, которое «является пучком, и смысл торчит из него в разные стороны...» (Зинченко 1992: 58), у учащегося рождается собственный художественный замысел.

Текст-стимул для речетворчества учащихся – стихотворение И.А.Бунина:

Открыты окна. В белой мастерской
Следы отъезда: сор, клочки конверта.
В углу стоит прямой скелет мольберта.
Из окон тянет свежестью морской.

Дни всё светлей, всё тише, золотистей –
И ни полям, ни морю нет конца.
С корявой старой груши у крыльца
Спадают розовые листья.

Стихотворение И.А.Бунина вызвало у учащихся чувство грусти, тоски, печали, страха одиночества: прощание с солнечным летом, тёплым домом (дачей), садом («с корявой, старой груши у крыльца спадают розовые листья»), с любимым человеком.

Речетворческие реакции учащихся на данный текст:

*Не надо плакать, жизнь ещё вернётся
И в этот дом, и в этот уголок,
Ещё не раз ты солнцу улыбнёшься,
Когда оно заглянет в дом.
ученическое*

*Снова тёплый свет в окне –
Это мысли о тебе.
Ты уехал – очень жаль.
Гложет грусть, тоска, печаль.*

*Помню лето, солнце, дождь...
Всё ушло, и не вернёшь,
Не вернёшь любви и счастья,
Раз ушёл – не возвращайся!
ученическое*

*Съезжая с дачи осенью,
Оставим жёлтый сад,
Деревья с мелкой проседью,
Рябины яркий взгляд.*

*Всё золотится с примесью,
А дом грустит и ждёт,
Ждёт лета травянистого,
Которое придёт.
ученическое*

Одиночество, страх... Страх не встретиться снова с моим любимым садом (в этом году родители решили продать сад), с которым связано так много дорогих мне воспоминаний: вот я бегу по узкой садовой дорожке навстречу солнцу, вот я на вершине яблони протягиваю руки к небу, желая прикоснуться к нему, вот я в тени дерева читаю книгу, вот я вдыхаю запах душистой сирени...

Мне кажется, если у нас не будет этого сада, то я затеряюсь в себе, в своих мыслях и чувствах. Передо мной закроются ворота, огромные и светлые, в мой собственный мир.

ученическое

Текст-стимул для речетворчества учащихся – отрывок из рассказа И.А.Бунина «Таня»:

Зима наступила рано. После туманов завернул морозный северный ветер, сковал маслянистые колчи дорог, окаменил землю, сжёг последнюю траву в саду и на дворе. Пошли белёсо-свинцовые тучи, совсем обнажившийся сад шумел беспокойно, торопливо, точно убегал куда-то, ночью белая половинка луны так и ныряла в клубках туч. Усадьба и деревня казались безнадежно бедны и грубы. Потом стал порошить снег, убеляя мёрзлую грязь точно сахарной пудрой, и усадьба и видные из неё поля стали сизо-белы и просторны.

Бунинский текст вызвал у учащихся чувство грусти, тревоги, боли, одиночества: «холодно и тревожно», «как больно ходить по земле, как тяжело смотреть на холодных людей».

Речетворческие реакции учащихся на данный текст:

*Дом пустой, в нём тишина,
Лишь в окошке свет от снега.
На дворе уже зима,
И намёка нет на лето.*

ученическое

*Плач свечи в опустевшей тиши,
Угасающий в звёздной ночи.
Одинокая ночь, не кричи,
А согрейся теплом от свечи.*

ученическое

*Ушёл. И не сказал ни слова.
Ушёл. И не захлопнул дверь.*

*Ушёл. Подумал бы ты снова,
Как будет нелегко теперь.*
ученическое

Время, когда осень перерастает в зиму, – это пора одиночества. За окном голые деревья, первый снег, который, растаяв на утреннем солнышке, превращается к ночи в грязный лёд. Серое небо заполнено тугими облаками и громко каркающими птицами. Всё пусто, голо, одиноко.

Именно в эту пору, когда холодный ветер охватывает улицы города, я люблю побыть дома одна, наедине со своими мыслями, окружённая теплом и уютом своей комнаты. Можно сидеть часами и слушать тишину, вспоминать о прошлом, думать о будущем. Тогда понимаешь, насколько важно быть в гармонии с самим собой.

Посмотришь в окно на улетающих птиц и хочется самой так же, как птице, изменить свою жизнь, отправиться вместе с ними в долгий другой жизненный путь.

ученическое

Слово, по мнению О.Мандельштама, есть уже образ (Мандельштам 2000: 205). Слово же, осмысленное художественной речетворческой личностью, есть уже художественный образ.

Работа с художественными образами требует наличия у учащихся эстетической культуры и знания мифов и символов для понимания универсальности образов. Исходная задача вербальной работы с образами, по мнению Дж.Хиллмана, заключается в «восстановлении души в речи» (Дж.Хиллман 1996: 71). Под «душой» Дж.Хиллман понимает «заложенную в нашей природе возможность творческого воображения, собственное переживание на основе рефлексивных размышлений, (...) образов и фантазии, – т.е. ту форму, которая рассматривает все реальности как преимущественно символические или метафорические» (Дж.Хиллман: 1996: 73).

В качестве дидактического материала на уроках речевого мастерства можно использовать и лучшие ученические работы как удачную пробу пера. Приведем несколько аргументов в защиту ученических художественных текстов. Прежде всего, знакомство с лучшими ученическими работами поможет учащимся понять, что не боги горшки обжигают и что они тоже смогут создать подобное. Кроме того, при восприятии классического (образцового) текста между художником и учащимися изначально возникает психологическая «пропасть», «речетворческая пропасть»: учащиеся осознают, что имеют дело с классиком, талантом, недостижимым для них. Отсюда отстранённость учащихся от предлагаемого для анализа художественного текста, которую учителю приходится преодолевать. Если же для анализа

предлагается ученический текст, то учащиеся, удивляясь и радуясь речетворческим успехам своих ровесников, изначально чувствуют себя на равных и готовы создать нечто подобное.

Множественность толкований художественного текста, вызванная субъективностью, личностностью его восприятия, делает уроки речевого мастерства открытыми: готовыми к дополнительным заданиям к предложенным текстам, к другим текстам. Сам художественный материал уроков речевого мастерства требует творческого осмысления.

Проиллюстрируем сказанное уроками речевого мастерства (из цикла уроков «Природа и Человек» (11класс – гуманитарный) – «Осеннее» (состояние природы и человека).

Речетворческая тема «ЛИСТ» (осенний)

Уроки речевого мастерства

Установка на восприятие текста: Покой (в природе и в человеке). Какое это состояние? Опишите его.

Текст 1

День был ясный, прозрачный, слегка морозный, один из тех осенних дней, в которые охотно миришься и с холодом, и сыростью, и с тяжёлыми калошами. Воздух прозрачен до того, что виден клюв у галки, сидящей на самой высокой колокольне; он весь пропитан запахом осени. Выйдите вы на улицу, и ваши щёки покроются здоровым, широким румянцем, напоминающим хорошее крымское яблоко. Давно опавшие жёлтые листья, терпеливо ожидающие первого снега и попираемые ногами, золотятся на солнце, испуская из себя лучи, как червонцы. Природа засыпает тихо, смирно. Ни ветра, ни звука. Она, неподвижная и немая, точно утомлённая за весну и лето, нежится под греющими, ласкающими лучами солнца, и, глядя на этот начинающийся покой, вам самим хочется успокоиться...

А.П.Чехов

Речетворческая беседа с опорой на текст:

◆ Какие чувства вызвал у Вас этот текст? О чём Вы подумали?
Что вспомнили?

- ◆ Чем пахнет осень?
- ◆ Какие звуки осени Вы слышите?
- ◆ Как соотносятся состояние природы и состояние человека?
- ◆ Какие образные средства помогают автору описывать степень прозрачности воздуха, румянец на щеках, листья на солнце?

В процессе беседы учащиеся обращают внимание на наиболее яркие образные средства, которые помогают автору в реализации замысла:

Эпитеты – природа засыпает: **тихо, смиренно, неподвижная, немая, утомленная за весну и лето; листья – терпеливо ожидающие первого снега, попираемые ногами.**

Сравнения – **воздух прозрачен до того, что виден клюв у галки, сидящей на самой высокой колокольне;**

ваши щёки покроются здоровым, широким румянцем, напоминающим хорошее крымское яблоко;

листья...золотятся на солнце, испуская из себя лучи, как червонцы.

Определяя направленность авторских ассоциаций в тексте, учащиеся находят образы-ключи к замыслу автора.

Выход в речетворческую деятельность учащихся:

♦ Тёплый солнечный осенний день. Вы бредёте по городскому скверу, усыпанному листьями. О чём Вы думаете, мечтаете, что вспоминаете?

♦ Опишите осенний лист в солнечный осенний день.

♦ Расскажите о пасмурном, беспокойном, тревожном осеннем дне.

♦ Опишите осенний лист в пасмурный, дождливый осенний день.

Установка на восприятие текста: Забытый (фонтан, дом, человек). Как много смысла в этом слове! Определите его.

Текст 2

Забытый фонтан

Рассыпался чертог из янтаря,–
Из края в край сквозит аллея к дому.
Холодное дыханье сентября
Разносит ветер по саду пустому.

Он замечает листьями фонтан,
Взвевает их, внезапно налетая,
И, точно птиц испуганная стая,
Кружат они среди сухих полян.

Порой к фонтану девушка приходит,
Влача по листьям спущенную шаль,
И подолгу очей с него нет сводит.
В её лице застывшая печаль,
По целым дням она, как призрак, бродит,
А дни бегут...Им никого не жаль.
И.А.Бунин

Речетворческая беседа:

- ◆ Какие чувства вызывает у Вас это произведение?
- ◆ Какие краски помогают автору реализовать свой поэтический замысел?
- ◆ Опишите состояние девушки у фонтана.
- ◆ Как соотносятся состояние природы и состояние человека?
- ◆ Какие образные средства помогают автору воплотить замысел?
- ◆ Переведите с метафорического языка на язык обыденный фразы: «рассыпался чертог из янтаря», «из края в край сквозит аллея к дому», «холодное дыханье сентября».

В процессе беседы учащиеся обращают внимание на наиболее яркие образные средства, благодаря которым реализуется авторский замысел:

Сравнения – **точно птиц испуганная стая** (о листьях); она, **как призрак**, бродит.

Метафора – **рассыпался чертог из янтаря; холодное дыханье сентября разносит ветер по саду пустому.**

Определяя направленность авторских ассоциаций в тексте, учащиеся находят образы-ключи к замыслу автора.

Выход в речетворческую деятельность учащихся:

- ◆ О чём печалится девушка? Расскажите её печальную историю.
- ◆ Опустите третью строфу из стихотворения. О чём бы Вы рассказали в третьей строфе?
- ◆ Представьте, что Вы бредёте по холодному пустому осеннему саду. Какие чувства Вы испытываете? О чём думаете? Расскажите об этом.

Установка на восприятие текста: Вы слышите звон золотых колоколов. Представьте себе, что Природа (осенняя) – это Храм. Опишите увиденное.

Осень

Вот листопад. Бесплодным перезвоном
сад ороплён. Свод лёгок и высок.
Клён отдаёт со вздохом и поклоном
последний свой узорный образок.

И на листе огнистый ангел вышит,
и радужна меж грядок борозда,
и у крыльца стеклянного чуть дышит
сиротка ель, как чёрная звезда.

В.Набоков

Речетворческая беседа:

- ◆ Какие чувства вызвало у Вас это стихотворение? Что Вас особенно тронуло?
- ◆ Как соотносятся состояние природы и состояние человека?
- ◆ Каким видит автор осенний кленовый лист?
- ◆ Какие образные средства помогли автору реализовать свой замысел?

В процессе беседы учащиеся обращают внимание на наиболее яркие образные средства, которые помогают автору в реализации замысла:

Эпитеты – **огнистый ангел; у крыльца стеклянного.**

Сравнение – **сиротка ель, как чёрная звезда.**

Метафора – **бесплотным перезвоном сад окроплен; клён отдаёт со вздохом и поклоном последний свой узорный образок.**

Определяя направленность авторских ассоциаций, учащиеся находят образы-ключи к замыслу автора.

Выход в речетворческую деятельность учащихся:

- ◆ Бывали ли Вы в церкви? Если да, расскажите о своих впечатлениях, ощущениях.
- ◆ О чём думает сиротка ель, стоя у крыльца? Передайте её состояние.
- ◆ Представьте себе, что Вы открываете книгу и видите засушенный желто-красный кленовый лист. О чём Вы подумали, что вспомнили?

Дополнительные задания:

- ◆ Что объединяет приведённые ниже отрывки и что их отличает?

По дороге неслись
Сумасшедшие листья,
И порой раздавался пароходный свисток.
Н.Рубцов

А последние листья
Вдоль по улице гулкой
Всё неслись и неслись,
Выбиваясь из сил.
Н.Рубцов

Рысью разбегались листья.
По пятам, как сенбернар,
Прыгал ветер в жёлтом плисе
Оголившихся чинар.
Б.Пастернак

На чёрный бархат лист кленовый
я, как святыню, положил:
лист золотой с пыльцой пунцовой
между лиловых тонких жил.
В.Набоков

- ♦ Найдите описания осенних листьев в текстах других авторов.

Интегративные задания:

- ♦ Перед Вами пейзаж. Как бы Вы его назвали? Кто автор произведения?

(И.С.Остроумов. Золотая осень) О какой осени рассказывает художник? Какие средства помогают И.С.Остроумову реализовать свой замысел?

Что Вы вспомнили, глядя на этот пейзаж? Представьте себе, что Вы гуляете по остроумовскому осеннему лесу? Что Вы ощущаете, о чем думаете?

- ♦ Прослушайте музыкальное произведение. Какую картину Вы увидели, слушая эту музыку? (Григ – фрагмент «Утро» из сюиты «Пер Гюнт»).

Что помогло Вам увидеть такую картину? Какие средства использует композитор, воплощая свой замысел?

Уроки речетворчества

Уроки речетворчества учащихся преследуют цель, которая определяется необходимостью возбуждать эстетическую реакцию у учащихся посредством речетворческих тренингов, импульсируя речетворчество, способствовать возникновению художественного замысла у учащихся.

Уроки речетворчества позволяют учителю реализовывать программу сенсорного развития учащихся, направленную на формирование умений видеть, слышать, чувствовать.

«Мышцы креативности» нуждаются в постоянной тренировке.

Речетворческая разминка строится на художественных текстах, живописных полотнах, музыкальных произведениях и словах.

Тексты для тренингов отбираются с учётом их способности импульсировать художественную речетворческую деятельность учащихся. Тексты должны соотноситься с пережитым, близким, а значит,

понятным. Именно такие тексты могут вызвать у учащихся резонанс-эффект, ибо «...живая, образная речь... зажигает наше воображение огнём новых творчеств...» (Белый 1994: 133).

Часть речетренингов построена на японской поэзии хокку, которая помогает учителю не только разбудить воображение учащихся, но и познакомить с другой, отличной от европейской, культурой, с другим способом мышления, с другим способом видения мира.

Поэт, пишущий хокку, должен прежде всего ощутить – увидеть, услышать, осязать или даже обонять то, о чём он пишет, причём не просто ощутить, а «подметить нечто необычное, новое в его обыкновенности, уловить элемент вечности, всеединства в определённости сиюминутного облика» (Соколова-Делюсина 2000: 31).

Хокку состоит всего из трёх стихов. Каждый стих очень короток. Чаще всего в стихе два значащих слова, не считая формальных элементов и восклицательных частиц. Всё лишнее отжимается, отсеивается; не остаётся ничего, что служит только для украшения. Даже грамматика в хокку особая: грамматических форм немного, и каждая несёт на себе предельную нагрузку, иногда совмещая несколько значений. Средства поэтической речи отбираются крайне скупой: хокку избегает эпитета или метафоры, если может без них обойтись.

Хокку сродни искусству живописи. Они нередко писались на сюжеты картин и, в свою очередь, вдохновляли художников; подчас они превращались в компонент картины в виде каллиграфически выполненной надписи над ней. Иногда поэты прибегали к способам изображения, родственными искусству живописи. Группировка и выбор живописных деталей одинаково важно и для художника, и для поэта.

Чаще всего хокку – конкретное изображение реального мира. Хокку учит искать потаённую красоту в простом, незаметном, повседневном:

«Красота может быть глубоко скрыта. Ощущение прекрасного в природе и в жизни человека сродни внезапному постижению истины, извечного начала, которое согласно буддийскому учению, незримо присутствует во всех явлениях бытия» (Маркова 2000: 11).

Для поэзии хокку характерно движение от природы к сердцу.

Хокку – это больше чем поэзия, это способ достижения гармонии поэта с миром: это своеобразный способ войти в контакт с миром, ощутить себя его частью.

Конечно, для того чтобы понять хокку, нужна определённая подготовка души, нужно развить в учащихся способность откликаться на зов поэта, умение, ухватившись за данный поэтом конкретный образ, мгновенно извлечь длинную цепь ассоциаций. Ассоциации могут быть у каждого свои, но в этом разнообразии тоже есть своя ценность.

Разумеется, если говорить о полноте восприятия хокку, то она возможна лишь в том случае, если поэт и читатель объединены общей культурной традицией, предусматривающей существование развитой системы ассоциативных связей на всех уровнях – от самого низкого до самого высокого, от бытового до литературного.

И всё же в большинстве хокку есть элемент общечеловеческого, который делает возможным их понимание людьми, принадлежащими другой культуре. Главное – научиться видеть мир так, как видит его поэт: улавливать в конкретностях бытия приметы вечности, сопоставлять на первый взгляд несопоставимое, ощущать слитность природного и человеческого.

На уроках речетворчества учащимся предлагается сопоставить хокку и стихотворение русского поэта. Цель сопоставлений – познакомить с иной культурой, выявить общее и различное в мироощущении поэтов, в их поэтической манере, создать собственный текст, навеянный услышанным.

Предлагаем фрагмент урока речетворчества:

О кленовые листья!
Крылья вы обжигаете
Пролетающим птицам.
Сико

Журавли

Шумела роща золотая,
ей море вторило вдали,
и всхлипывали, пролетая,
кочующие журавли

и в небе томном исчезали,
всё тише, всё нежней звеня.
Мне два последних рассказали,
что вспоминаешь ты меня...

В.Набоков

– Что Вы увидели, слышали, почувствовали после прочтения хокку?

Кленовые листья по своей форме напоминают крылья птицы. Осенью клен становится ярко-желтым с красным оттенком. Наверное, поэтому автор сравнивает листья с огнём. Когда листья опадают, ветер подхватывает их и несёт под облака, туда, где летают птицы. Листья дотрагиваются до птиц, обжигая их своим огнём.

ученическое

Птицы пролетают над осенней кленовой рощей, которая, словно костёр, полыхает всеми цветами огня.

ученическое

Я чувствую себя птицей, летящей высоко-высоко над суетным миром, а листья, сорванные с деревьев осенним злобным ветром, обжигают мои крылья. Больно!

ученическое

– Что Вы увидели, услышали, почувствовали после прочтения стихотворения В.Набокова «Журавли»?

Пришла осень и на побережье. Над морем тугие серые облака, в которых исчезают вершины гор. У обрыва расположилась небольшая рощица нежно-жёлтого цвета. Над ней не спеша, как бы жалея о разлуке с любимыми местами, пролетает журавлиный косяк, медленно растворяясь в небе. А два последних журавля задержались, чтобы что-то очень важное поведать напоследок.

ученическое

Год 1945. Весна. Затишье между боями. Парень смотрит в небо и видит клин журавлей, вспоминает своих родных, любимую девушку. Два последних журавля немного отстали, чтобы сказать бойцу, что его помнят и ждут.

ученическое

Я слышу: шум рощи, моря, всхлипывание журавлей, курлыканье двух журавлей.

Я вижу: жёлтую рощу, волнующееся море, клин журавлей и человека, всё это наблюдающего.

Я чувствую: тоску, печаль, боль разлуки и надежду на встречу.

ученическое

Учащиеся сопоставляют поэтические произведения:

В японской лирике поэт очень кратко, но точно и ярко описывает происходящее. Создаётся впечатление, что он написал мгновенные мысли, пришедшие к нему в голову, когда он наблюдал эту картину.

В русской же поэзии автор не спеша подводит нас к каждому фрагменту.

ученическое

В хокку всё более конкретизированное, чем в русской поэзии. Если у Набокова «роща золотая», то в хокку «кленовые листья». Это японское трёхстишие я бы назвала одой кленовым листьям. В хокку

очень много стоит за словом «обжигаете»: это не только огненный цвет осени, это и сильное чувство, чувство горечи разлуки, даже утраты.

Стихотворение «Журавли» рассказывает нам о любви. Только в последней строке второй строфы мы узнаём, почему автор рисует журавлей и осеннюю природу. Это сделано автором для того, чтобы подвести нас к главной теме стихотворения.

ученическое

Речетворческие реакции учащихся на японскую и русскую поэзию:

*Одинокий рожок –
Песнь журавля в вышине.
Пора в дорогу.
ученическое*

*Журавлиные крылья
Горячей тоскою
Сметут ожидания холодной зимы.
ученическое*

*Рука сжимает иголки сосны.
Больно!
Смотрю на красное небо.
ученическое*

*У птицы белые глаза
Плачут.
Холодно и хвоей пахнет.
ученическое*

*Плач журавлей
В осеннем небе,
Кто-то из них не вернётся.
ученическое*

*Ветрами гонимое
Осени сердце
Застыло обломком в холодной земле.
ученическое*

*Слезами осени
О будущей зиме
Уйдут печали по ушедшим людям.
ученическое*

Моросил дождь, облака туго затянули небо, как будто за что-то обиделись на лучики солнца и не хотели пропускать их на землю.

Всё пусто, серо, одиноко. Лес с полуголыми деревьями, которым было так холодно, что они просили улетающих к югу птиц прислать им хоть немного тепла. Птицы лишь разводили крыльями, ведь впереди у них слишком долгий, трудный и опасный путь. Им было тоскливо и грустно покидать родные места, с которыми столько связано. Возможно, кто-то не долетит, кто-то не вернётся, а эти несчастные деревья будут их ждать, глядя в пустое небо.

Так покидают отчий дом, в котором остались все те, кого ты любил...

ученическое

На уроки речетворчества слова для речетренингов отбираются учителем с учётом их творческой, созидательности, ибо только «творческое слово созидает мир» (Белый 1994: 134). В слове «первородное творчество; слово связывает бессловесный, незримый мир, который роится в подсознательной глубине моего личного сознания с бессловесным, бессмысленным миром, который роится вне моей личности. Слово создаёт новый, третий мир – мир звуковых символов, посредством которого освещаются тайны вне меня положенного мира, как тайны мира, внутри меня заключённые; мир внутренний проливается из меня в зори, в шум деревьев; в слове, и только в слове воссоздаю я для себя окружающее меня извне и изнутри...» (Белый 1994: 131).

Слово, являясь импульсом-толчком, «запускает» процесс текстообразования. Исследователь Г.Голицын указывал на неслучайный характер внешнего толчка – слова (Г.Голицын 2000: 248).

Текстообразование рассматривается нами как «речетворческий коммуникативный процесс, отражающий авторские рефлексии, интенции, прагматику слова / словосочетания...» (Диброва 1999: 118). В тексте, отмечает З.Я.Тураева, предстаёт рефлектирующий ум его творца (Тураева 1994: 107).

В психологии и философии термин «рефлексия» обозначает способность человеческой мысли обращаться на себя, превращать саму мысль в объект мышления.

Рефлексия – «умственная активность, концентрирующаяся на определённом содержании сознания...

Обращённость сознания назад или к внутреннему миру, при которой вместо непосредственной, немедленной и непреднамеренной реакции на объективные стимулы в «дело» вступает психологическое размышление. Результат подобного размышления непредсказуем, и как следствие свободной мысли возможны весьма индивидуализированные и относительные ответы» (Зеленский 2000: 192).

По словам В.В.Зеленского, «...рефлексия хотя и инстинктивна, в то же время выступает как процесс сознательный, предполагающий использование воображения при принятии решений и последующего действия» (Там же, 193).

Под луч рефлексии учащегося в процессе речетворчества может быть поставлен классический художественный текст или слово.

Всякий раз учащийся, приступая к реализации собственного художественного замысла, попадает в зависимость от уже высказанного, написанного, осуществлённого на данном языке, то есть возникает «ощущение вступления в прямой контакт с языком» (Бродский 2001: 311).

Всякий раз учащийся, приступая к реализации собственного художественного замысла, попадает «в пространство, где – что бы мы ни сказали, какую бы идею ни выразили, какой бы образ ни создали – всему тотчас найдется отклик в идеях, образах, мыслях, уже ранее нас возникших и отзывающихся на наши тихим, но гармоничным созвучием...» (Степанов Ю.С. 2001: 41).

Таким образом, точкой отсчёта в процессе создания учащимся собственного словесного художественного образа вольно или невольно становится уже созданный в литературе образ. Впечатления учащегося и созданный им образ перекликаются с уже существующим в литературе художественным образом. Так, в приведённых ниже творческих работах учащихся мы обнаруживаем следы стихотворения А.С.Пушкина «Зимний вечер» (отрывок):

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя,
То по кровле обветшало
Вдруг соломой зашумит,
То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит.

Речетворческие реакции учащихся на данный текст рассматриваются нами как результат рефлексии учащихся над классическим художественным текстом:

Стук в окно. Ещё, ещё. Стучат всё настойчивее. Встаю и подхожу к окну: ветер стучит ставнями, начинается метель. Слышу вой и стон. Волки ли, ветер ли, или заблудившийся в снежной буре путник?

Открываю окно: поток остро свежего, холодного и колючего врывается в тёплую комнату и кружит, и вьётся, и стелется по полу. Закрываю окно, чувствуя сопротивление вьюги, ветра.

Засытая, слышу стон и плач одинокой вьюги.

ученическое

Метель – это что-то неуловимое, но в то же время осязаемое. Пронизывающее и холодное. Колочее и упорное. Сопротивляешься ей, а она стоит на своём. Метель, как женщина: то ласковая, то жёсткая; то тёплая, то холодная. Само непостоянство. Вскружит голову, погладит, мягко или резко коснётся тебя. Иногда встаёт на твоём пути и не позволяет сделать лишний шаг.

Да, метель – это женщина. Она знает, где взвзывать и поднимать тревогу, но знает, когда надо быть тихой и молчаливой.

ученическое

В приведённых ученических работах представлены пушкинские образы в трансформированном виде.

Пушкинское – «то, как зверь, она завоет, то заплачет, как дитя», ученическое – воет волк (зверь), воет женщина (дитя – человек). Вспомним чеховское: ветер выл, как собака, потерявшая хозяина; ветер выл волком; ветер выл, как старуха на похоронах.

В пушкинском стихотворении «путник запоздалый» стучит в окошко, в ученической работе «заблудившийся путник» стонет.

Интертекстуальность пронизывает все этапы художественного речетворчества учащихся, начиная с замысла и кончая совершенствованием текста.

Способом речетворческого осмысления слова является словесно-художественная рефлексия – процесс рождения замысла собственного художественного текста, вызванный размышлениями, анализом собственного состояния с опорой на данное слово. Словесно-художественная рефлексия учащегося отражается в карте-речекреативе. В процессе словесно-художественной рефлексии рождается замысел, который воплощается в собственное художественное произведение.

Особое место на уроках речетворчества отводится работе со словарями (толковым, мифологическим, этимологическим, символов и др.) Словарные статьи помогают учащимся глубже проникать в «потайные» смыслы анализируемого произведения, точнее воплощать свой художественный замысел. К примеру, в процессе анализа рассказа А.Чехова «Верб» возникает вопросы: Почему героем рассказа А. Чехов делает не берёзу, не рябину..., а вербу? Почему преступление произошло у вербы? Обращение учащихся к мифологическому словарю помогает ответить на эти вопросы:

«старая верба считается прибежищем чертей, водяных, и других «нечистиков»...

Старую вербу считали проклятым деревом... полагали, что верба – злое дерево: по этимологической легенде, из вербы были сделаны гвозди для креста, на котором был распят Христос. В наказание за это верба стала бесплодной, трухлявой и с кривым стволом» (Славянская мифология 2002: 81,83)

Знакомясь со словарными статьями, учащиеся уточняют свои представления о слове, что помогает рождению у них новых оригинальных ассоциаций.

Проиллюстрируем сказанное уроками речетворчества учащихся.

Речетворческая тема «ЛИСТ» (осенний)

Уроки речетворчества

Мой друг, я искренно жалею
того, кто в тайной слепоте
пройдя всю длинную аллею,
не мог приметить на листе
сеть изумительную жилок,
и точки жёлтых бугорков,
и след зазубренный от пилок
голуборогих червяков.
В.Набоков

Речетворческие тренинги:

1. Познайте слово!
(определите, используя справочный словарный материал, значения слова **лист**)
2. Подарите сюжет!
(расскажите об увиденном, услышанном, поразившем Вас)
3. Нарисуйте осенний лист. Какие краски Вы выбираете, смешиваете?
4. Опишите осенний лист.
5. Сравните осенний лист: на что он похож, с чем можно его сравнить (птицы, ковёр, червонцы, страницы, ладошки, оладушки...).
6. Нарисуйте этюды по прочитанному. Передайте настроение авторов. Сравните хокку и русский текст.

Опала листва.
Весь мир одноцветен.
Лишь ветер гудит.
Басё

Рассыпался чертог из янтаря, —
Из края в край сквозит аллея к дому.
Холодное дыхание сентября
Разносит ветер по саду пустому.
И.А.Бунин

7. Установите между данными понятиями ассоциативный переход длиною в несколько шагов: лист – солнце, лист – окно, лист – облака.
8. Создайте контексты для следующих образных средств:
- ◆ порыжевшие берега (И.Бунин),
 - ◆ журавлиная тоска сентября (С.Есенин),
 - ◆ спадает лист зажжённый за листом (К.Бальмонт),
 - ◆ Стучатся опавшие годы, как листья,
- В садовую изгородь календарей (И.Бродский),
- ◆ растоптанный лист (ученическое),
 - ◆ оранжевый лист задыхается от солнечных лучей (ученическое).
9. Сделайте зарисовку: опишите состояние одинокого листочка (на верхушке дерева, кружится в воздухе, прилип к окну, лист под дождём, засохший лист в книге, лист на скамейке в парке).

10. Карта-речекреатив – ЛИСТ (осенний)

Звучание и написание слова

Ассоциации

Рифмовка-тренировка

Цвета, звуки, запахи, форма...

Рабочие наброски, материалы собственного текста

СЛОВО В СЛОВАРЕ

(справочный материал)

ЛИСТ

1. Тонкая зелёная пластинка различной формы на черенке (орган Воздушного питания и газообмена у растения).
2. Тонкий, плотный кусок или пласт какого-то материала (Лист бумаги. Лист картона. Стальной лист).
3. Полигр. Единица измерения, применяемая в издательском и полиграфическом деле...
4. Документ, удостоверяющий что-либо или содержащий какое-либо предписание (обходной лист).

Словарь русского языка: В 4-х т. – Т.2. – М., 1999 – С.187.

ЛИСТ

Китайская эмблема счастья. Листья часто символизируют множественность человеческих жизней и их краткость. Опавшие осенние листья – древняя метафора смертности всего живого – в кинематографе XXв. стали клише для изображения проходящего времени.

Тресиддер Дж. Словарь символов. – М., 2001. – С.198.

Речетворческая мастерская

Мастерская – достаточно новая и неожиданная для учащихся форма организации речетворческой деятельности. Как создавать текст? Соотносится ли созданное с первоначальным замыслом? Решена ли речетворческая задача? Что значит совершенствовать, шлифовать текст? На эти и другие вопросы учитель и учащиеся в полной мере смогут ответить на занятиях речетворческой мастерской. Именно в мастерской следует формировать у учащихся умения создавать тексты и корректировать их.

Рождению замысла способствует активная работа воображения и ассоциативной памяти учащихся.

Замысел родился. Теперь следует его разрабатывать. Разработка замысла представляет собой в психологическом отношении новый этап работы:

«При возникновении замысла вчерне, в общих чертах определяется то русло, по которому потечёт творческая мысль художника. Однако оно ещё нуждается в уточнении, в конкретных вехах и заданиях для того, чтобы превратиться в первооснову будущего реального создания искусства, характеризующегося целостностью, взаимной связанностью частей и логикой развития. Этот период работы характеризуется многообразием поисков художником путей развития темы и сюжета» (Якобсон 1971: 24).

Вживаясь в тему, художник фиксирует на бумаге повороты мысли и чувства. По справедливому замечанию П.Я.Якобсона, «разрабатываемый замысел, заставивший художника представлять себе эпизоды событий, варианты их связи может быть зафиксирован в немногих словах и фразах плана произведения или в схематической, без всяких деталей зарисовке будущей картины» (Якобсон 1971: 24).

Из «Записных книжек» А.П.Чехова:

Запись к рассказу «Мужики»:

«Заготовка»: «Изба. Девочка в валенках, на печи. Отца нет дома. Кошка. – А кошка у нас глухая. – отчего? – Так. Побили».

Образ возник ещё в заготовке:

«Так. Побили», по В.Кожину (В.Кожин. Художественный образ и действительность), – это нерв или частица образа словесного (Пустановит 1974: 174).

Окончательный план «Кавказского пленника».

1. Аул. 2. Пленник. 3. Дева. 4. Любовь. 5. Бешту. 6. Черкесы. 7. Пыры.

8. Песня. 9. Воспоминания. 10. Тайна. 11. Набег. 12. Ночь. 13. Побег.

(Мейлах 1969: 121).

В процессе работы над произведением возможны отступления от намеченного плана. По этому поводу К.Паустовский писал: «Вещь по-настоящему, со всей силой, начинает жить в сознании писателя только во время работы над ней. Поэтому в ломке и крушении планов нет ничего особенного и трагичного. Наоборот, это естественно и свидетельствует только о том, что подлинная жизнь прорвалась, заполнила писательскую схему и раздвинула, и сломала своим живым напором рамки первоначального писательского плана» (Паустовский 1957: 529).

Процесс разработки замысла произведения описывает А.Н.Толстой:

«Художественное произведение должно вырастать вместе с ростом самого художника, творящего это произведение. Что это значит? Это значит, что писатель рисует каких-то персонажей, даёт им слова, действие, столкновения. Эти персонажи начинают жить. Они начинают жить самостоятельной жизнью настолько, что часто они тащат за собой и самого творца – писателя...И вот это очень хорошо, это значит, что художественное произведение стало настоящим...Я в самом разгаре работы не знаю, что скажет герой через пять минут, я слежу за ним с удивлением» (Толстой 1949: 327-328).

Длительная работа над художественным текстом означает «одновременно и обновлённую деятельность творческого воображения, и вступление в действие критического разума, ведомого определёнными принципами словесного искусства» (Арнаудов 1970: 550).

Когда Михаил Достоевский торопит Фёдора с печатанием своих работ, последний ему возражает:

«Но что у тебя за теории, друг мой, что картина должна быть написана сразу и проч. ... и проч. ... и проч. ...? Когда ты в этом убедился? Поверь, что лёгкое, изящное стихотворение Пушкина, в несколько строчек, потому и кажется написанным сразу, что оно слишком долго клеилось и перемарывалось у Пушкина. Это факты. Гоголь восемь лет писал «Мёртвые души». Всё, что написано сразу, – всё было незрелое... Ты явно смешиваешь вдохновение, т.е. первое мгновение создания картины или движения в душе (что всегда так и делается) с работой. Я, например, сцену тотчас же записываю так, как она мне явилась впервые, и рад ей, но потом целые месяцы, годы, обрабатываю её, вдохновляюсь ею по несколько раз, а не один (потому что люблю эту сцену) и несколько раз прибавлю к ней или убавлю что-нибудь, как уже и было у меня, и поверь, что выходило гораздо лучше» (Арнаудов 1970: 550).

Учащиеся, разрабатывая собственный художественный замысел, испытывают состояния, подобные состояниям художников, описанным выше.

Специального рассмотрения требует методическая проблема, связанная с отбором тем творческих работ учащихся. Учитель предлагает учащимся темы для разработки либо на занятиях в мастерской, либо в домашних условиях. Темы фиксируются в речетворческих книжках учащихся.

Тема в художественном произведении, считает В.А.Малаховский, – самый важный телеологический момент формы. Без темы нет самой формы, самого произведения.

Тема нужна, но выбирать её должен сам ребёнок. Поэтому лучше всего предоставлять ребёнку достаточно большой выбор тем. Никогда не надо давать таких тем, с которыми не связано никаких личных воспоминаний, представлений (Малаховский 1928: 188).

Об искусстве отбирать темы сочинений рассуждают и другие педагоги: «Надо приучить ребёнка, – говорит Блонский, – писать только о том, что он хорошо знает, о чём он много и глубоко думал. Нет ничего вреднее для ребёнка, как давать ему темы, по которым он мало думал и о которых у него мало что есть сказать. Это значит воспитывать бессодержательного, поверхностного писателя. Чтобы воспитать в ребёнке писателя, надо развить в нём сильный интерес к окружающей жизни. Лучше всего ребёнок пишет о том, что очень интересует его, особенно если он в этом разобрался. Надо приучать ребёнка писать о том, что его сильно интересует и о чём он много и глубоко думал, что он хорошо знает и в чём он хорошо разбирается. Надо приучать ребёнка никогда не писать о том, чего он не знает, в чём не разобрался и чем не интересуется. А между тем учителя часто поступают как раз наоборот и тем самым губят в ребёнке писателя» (Выготский 1997: 39).

Тема должна резонировать, вызывая у учащихся «движение чувств», возбуждая эмоции.

Формулировки тем творческих работ должны отличаться свежестью, оригинальностью, новизной, эмоционально-эстетической информативностью.

Формулируя темы творческих работ, учитываем возраст учащихся, уровень речевого и литературного развития, индивидуальные творческие возможности и способности учащихся. Для некоторых учащихся учитель может подготовить индивидуальные темы.

Вот некоторые темы творческих работ:

- ◆ Звёзды, которые умеют смеяться.
- ◆ Это очень печально, когда забывают друзей.
- ◆ Несостоявшаяся встреча.
- ◆ Когда деревья были большими.
- ◆ Перелистывая дневник, или один день из моей жизни.
- ◆ Подвиг цветка.

- ◆ Задумалась луна.
- ◆ Сквозь дождь.
- ◆ Чем пахнет осенний лист.

Л. Н. Толстой считал, что «в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы» (Толстой 1969: 173), «постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а в механизме дела, состоящем в том, чтобы, во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для нее слова и облечь её; в-третьих, запомнить её и отыскать для нее место; в-четвертых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время, думая и записывая, одно не мешало другому» (Там же).

Результатом работы учащихся в речетворческой мастерской становятся, как правило, сочинения малой формы: зарисовка, этюд, художественная миниатюра, и это объяснимо: учащийся ограничен учебным временем. Сочинения малой формы охарактеризованы по степени завершенности и проработанности текста (Дейкина 1994: 17).

Зарисовка (набросок) – небольшой текст, создаваемый учащимися с целью приобретения речевых умений. Внимание фиксируется на особенных сторонах наблюдаемого объекта. К примеру, «Листопад» – тема для создания текста, в котором внимание сосредоточено на отдельных деталях (или одной детали) какого-то явления.

Этюд – сочинение небольшого объема, текст которого может составить часть будущего целого (большого сочинения). Например, «Листопад» – тема этюда как речевого высказывания, которое может стать частью большого сочинения-описания на тему осени.

Миниатюра – небольшое сочинение, которое предусматривает завершенный, цельный и живописный характер. К примеру, тема «Листопад» предполагает самостоятельный текст – законченное художественное описание по личным наблюдениям учащихся.

Успех школьников в словесном творчестве, считает А.Д.Дейкина, зависит от проявления ими как рассказчиками индивидуальных черт: художественной памяти, способности к импровизации, природного таланта к слову (Дейкина 1994: 17).

Итак, произведение создано. Начинается этап доработки текста. Автор уже другими, несколько отчуждёнными глазами смотрит на своё произведение и замечает достоинства и недостатки.

В этот период меняется характер самой деятельности художника, поскольку основное уже сделано. Происходит лишь частичная доработка – сокращения, замены, поиск новых выразительных деталей. Проверяется

характер использованных художественных средств, стилистическое единство созданного.

На этапе совершенствования учащимися собственных текстов учитель в случае необходимости может высказать в корректной форме свои пожелания авторам творческих работ. Дело автора – согласиться с пожеланиями учителя или нет.

Учитель на занятиях речетворческой мастерской так же, как и учащиеся, разрабатывает собственный художественный замысел, испытывая при этом те же муки речетворчества, что и учащиеся.

Речетворческая тема «ЛИСТ» (осенний)

Речетворческая мастерская

Создание учащимися собственных текстов – продолжение работы, начатой на уроке речетворчества. Роль учителя – ненавязчиво-корректирующая.

Творческие работы учащихся

Па–

да–

ю–

ций

вниз

лист.

В воздухе повис

Блик.

Кто-то наступил –

Хруст.

Ты его прости –

Грусть.

.....

Не прекращай его движенья,

Не осуждай и не жалея,

Пусть цепко держит продолженье

Минувших дней.

Олеся Б.

Забытый лист

Старая детская книга. Сборник сказок. Нечаянно открываешь, перелистываешь знакомые картинки. Внезапно натыкаешься на сухой осиновый листочек. Одинокий, забытый... Ты собирала его для гербария в лесу с папой. Ты проводишь пальцем по жестким контурам: он твердый, но хрупкий одновременно. Лист давно забыт, но, прикасаясь к нему, ты вспоминаешь тот лес, тот смех, те жаркие ладошки, то, теперь такое далекое, детство.

Элина Ф.

Прах листа. Растоптанный лист. Идешь. Шуришишь, рассыпая ногами прах лета. Совсем недавно ты чувствовал его свежесть... А теперь идешь и небрежно встряхиваешь «золотой конец» лета, рассыпая дань деревьев.

Галя З.

Все листья опали, и их разнесло. Лишь один лист остался на верхушке стройной берёзы. Берёза никак не хотела отпускать его, но он вырвался и полетел за остальными. Он спешил, но не смог догнать своих друзей. Лист наткнулся на мое окно. Выбившись из сил, он упал на стекло. Я открыла ему окно, и он залетел в мой дом. Лист прожил у меня зиму, к весне зазеленел и полетел на свою берёзу. Он укрепился наверху и, радостно шелестя, встретил своих братьев. И вот они опять вместе!

Снежана С.

Осень. На улице пасмурно. Начался дождь. В большой луже плавает одинокий желтый лист. Крупные капли дождя безжалостно бьют по нему. Листку больно, но ему некуда спрятаться. Чувство тоски и безысходности охватили его. Где его друзья, с кем он вместе весело шелестел под дуновением летнего ветерка? Куда их забросила судьба?

Как же мне одиноко!

Таня К.

*Все листья давно разлетелись,
А он не успел до дождя,
Он чувствует горе от этой потери.
Он чувствует боль за всех и себя.
Настя Б.*

Осенний Новый год

Раннее утро. За окном тишина. По небу летят резные осенние листья. Среди них прекрасный, желтый, как цыпленок, лист. На нем видны маленькие прожилочки, словно натянутые золотые нити.

На перекрестке пахнет свежим золотистым хлебом. Деревья-великаны проснулись после лета. Они скинули желтые листья, и пошел желтый дождь. Он был такой осенний, такой красивый, что я сразу вспомнила Новый год, когда громко звенели хлопушки и разлетались веселые разноцветные конфетти.

Маша П.

В речетворческую книжку учащегося:

Темы творческих работ

- ◆ Лист на ладони.
- ◆ Букет осенних листьев.
- ◆ Шурша, вдоль реки прохожу.

Список тем постоянно дополняется учителем и учащимися.

Проектное задание: разработать уроки речевого мастерства, уроки речетворчества, речетворческие мастерские по следующим темам: *снег, подснежник, детство.*

УГЛУБЛЕНИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цели: познакомить студентов с особенностями организации и проведения внеурочной работы по речетворческому развитию учащихся, представить студию словесного творчества как форму организации внеурочной деятельности учащихся.

Ключевые понятия: *внеурочная деятельность, студия словесного творчества, литературные беседы, творческие часы, творческие мастерские, творческие встречи, литературно-художественный журнал.*

Задание: в процессе освоения лекционного материала подготовьте примерную программу студии словесного творчества учащихся.

Лекционный материал

Художественное речетворчество в силу своей специфики требует особой формы организации, особой атмосферы, особых усилий преподавателей, особых критериев оценки результатов творческого труда школьников. Опираясь на замечание В.В.Давыдова о том, что «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания...», предлагаем студию словесного творчества как особую форму организации творчества школьников во внеучебное время.

К сожалению, существующая школьная система работы по развитию речи далеко не всегда даёт учащимся «установку» на речетворчество. Поэтому школьники редко пишут по велению сердца. Вот это редко и заставляет задуматься о необходимости создать условия для развития речетворческих способностей школьников.

Продолжить работу по развитию образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности, углубляя литературоведческую подготовку, призвана студия словесного творчества.

На этапе организации студии словесного творчества определялось место проведения занятий, отбирались преподаватели, создавалась программа.

Студия словесного творчества строится на принципах внеучебной работы, таких, как принцип добровольности, принцип равного права

учащихся на участие в работе студии, принцип индивидуального речетворческого развития каждого студийца.

Основными формами организации занятий в студии являются литературные беседы, творческие часы, творческие мастерские, творческие встречи, литературно-художественный журнал.

Атмосфера словесного творчества – это атмосфера творческого взаимопонимания, сотворчества студийцев и преподавателей. Каждый преподаватель студии – одновременно и учёный, и педагог, и творец. Подчёркиваем, творец. Все преподаватели студии прекрасно владеют художественным словом, это пишущие люди, способные понять муки творчества учащихся. Преподаватели, развивающие речетворческие способности учащихся, меньше говорят, а больше спрашивают. Формирующие речетворческую личность «ведут себя как психотерапевты: они избегают реагировать на каждое высказывание. Они внимательно и с интересом выслушивают ответы, но не оценивают, находя способы показать, что они их принимают. Такое поведение приводит к тому, что учащиеся больше взаимодействуют друг с другом и чаще сами комментируют идеи и мнения одноклассников. Тем самым учащиеся меньше зависят от учителя» (Лейтес 1996: 210).

Студийцы пишут о преподавателях:

♦ *Я никогда в жизни не видела людей, которые бы так серьёзно относились к подросткам, имеющим тягу к литературе.*

♦ *Большую роль в нашем общении играют преподаватели, умеющие понять каждого, правильно его оценить, ко всем относящиеся с одинаковой теплотой.*

♦ *Да и непохожи наши преподаватели на обычных учителей, скорее, – на родителей, которые хотят поделиться своим опытом с нами, отдать часть души.*

♦ *После занятий в студии на душе лёгкость, уверенность, умиротворение. Доброжелательное отношение преподавателей, отзывчивость, тёплое общение.*

Программа работы студии отражает тематику литературных бесед, речетворческих часов, мастерских. Кроме того, программа включает в себя проведение мастер-классов поэтов и писателей города, области и России, творческие встречи с поэтами, писателями, журналистами, художниками, музыкантами; выпуск литературно-художественного журнала.

Цель литературных бесед – углубить литературоведческую подготовку учащихся. Тематика литературных часов предлагается преподавателями студии и представляет собой авторские программы.

Цель творческих часов – помочь проявлению и развитию речетворческих способностей учащихся, оказать им поддержку и помощь.

На творческих часах преподаватель даёт «установку» на речетворчество, проводит речетворческие тренинги и организует самостоятельную работу студийцев по созданию собственных текстов.

В качестве примера предлагаем разработку одного из творческих часов в студии, соотнесённого с литературной беседой словом-темой **дорога**.

Творческий час.

Речетворческие тренинги:

- Словесное рисование по тексту:

Прочитайте текст и нарисуйте «дорожную» картину, описанную И. Буниным:

Местность ровная, видно далеко. Небо лёгкое и такое просторное и глубокое. Солнце сверкает сбоку, и дорога, укатанная после дождей телегами, замаслилась и блестит, как рельсы. Вокруг раскидываются широкими косяками свежие, пышнозелёные озими. Взовьётся откуда-то ястребок в прозрачном воздухе и замрёт на одном месте, трепеща острыми крылышками. А в ясную даль убегают чётко видные телеграфные столбы, и проволоки их, как серебряные струны, скользят по склону ясного неба. На них сидят кобчики, – совсем чёрные значки на нотной бумаге.

И. Бунин

- Сочинение по впечатлениям, наблюдениям:

Опишите дорогу (летнюю, осеннюю, зимнюю, весеннюю).

- Анализ слов, сгруппированных «по эмоции»:

Прочитайте стихотворение, выпишите рифмующиеся слова, выявите общее в них, определив их значения.

Дорожная элегия

Дорога, дорога,
Разлука, разлука.
Знакома до срока
Дорожная мука.

И отчее племя,
И близкие души,
И лучшее время
Всё дальше, всё глуше.

Лесная сорока
Одна мне подруга.
Дорога, дорога,
Разлука, разлука.

Устало в пыли
Я влачусь, как острожник,
Темнеет вдаль,
Приуныл подорожник,

И страшно немного
Без света, без друга,
Дорога, дорога,
Разлука, разлука...

Н. Рубцов

- Стихотворение по первой строчке:
«Эта дорога мне дорогá» – первая строчка стихотворения.
О чём может быть это стихотворение?
- Сочините стихотворение по указанной строчке.

- Рассказ по теме:

Случай в дороге – тема рассказа. О каком случае Вы можете рассказать?

- Сочинение по началу:

Перед Вами первое предложение текста. Продолжите текст.
Сопоставьте созданный Вами текст с текстом К. Паустовского.

Путешествия всегда сулили неожиданности

Путешествия всегда сулили неожиданности. Никогда ведь не знаешь, когда блеснёт из-под ресниц лукавый женский взгляд, когда покажутся вдаль башни незнакомого города и закачаются на горизонте мачты тяжёлых кораблей, какие стихи придут в голову при виде грозы, бушующей над Альпами, и чей голос пропоёт тебе, как дорожный колокольчик, песенку о нераспустившейся любви.

К. Паустовский

- Сочинение-рассуждение:
Любите ли Вы путешествовать? Если любите, то почему?
- Сопоставительный анализ произведений разных видов искусств:
Какой Вы представляете себе картину под названием «О красном вечере задумалась дорога»?

Прочитайте стихотворение С. Есенина «О красном вечере задумалась дорога».

О красном вечере задумалась дорога,
Кусты рябин туманней глубины.
Изба-старуха челюстью порога
Жуёт пахучий мякиш тишины.

Осенний холод ласково и кротко
Крадётся мглой к овсяному двору;
Сквозь синь стекла желтоволосый отрок
Лучит глаза на галочью игру.

Обняв трубу, сверкает по повети
Зола зелёная из розовой печи.
Кого-то нет, и тонкогубый ветер
О ком-то шепчет, сгинувшем в ночи.

Кому-то пятками уже не мять по рощам
Щерблённый лист и золото травы.
Тягучий вздох, ныряя звоном тощим,
Целует клюв нахохленной совы.

Всё гуще хмарь, в хлеву покой и дрёма,
Дорога белая узорит скользкий ров...
И нежно охает ячменная солома,
Свисая с губ кивающих коров.
С. Есенин

– Каким представляется С.Есенину красный вечер?
– Какие слова-краски использует поэт, рисуя вечер и дорогу?
– Почему стихотворение называется «О красном вечере задумалась дорога»?

Рассмотрите картину Н. Ромадина «О красном вечере задумалась дорога».

– Каким видится красный вечер Н.Ромадину?
– Какие краски использует художник, чтобы нарисовать вечер и дорогу?
– Почему картина называется «О красном вечере задумалась дорога»?

Сопоставьте прочитанное и увиденное с картиной в Вашем воображении.

- Каким Вы представляете красный вечер?
- Какие краски Вы используете, рисуя картину?
- Почему Вы назвали свою картину «О красном вечере задумалась дорога»?

- Установка на художественное речетворчество учащихся:

Отчего все люди в дороге становятся философами? Как на этот вопрос отвечает Л. Андреев?

Не знаю отчего, но все люди в дороге становятся философами: оторванные от обычного, они точно просыпаются и с удивлением смотрят назад и вперёд, и вспоминают очень далёкое, и грезят о таком же грядущем. Если бы человеческая мысль могла стать образом, то каждый стремительно бегущий поезд окутался бы роем теней, не слышно бы стало его грохота за тысячами их протяжных и глухих голосов. Для людей в вагоне нет настоящего, проклятого настоящего, что в тисках держит мысль и в движении руки – быть может, оттого люди в вагоне и становятся философами.

Л. Андреев

- Создайте (в виде рассказа, эссе , стихотворения ...) свой ответ на поставленный вопрос: «Отчего все люди в дороге становятся философами?»

Творческие работы студийцев:

Серая лента дороги, мгlistая и бесконечная, уходила вдаль. Казалось, что чай с пирогами, ночная станция и короткое прощание – всё это было в другой жизни или вовсе не было.

Среди людей бытует стойкое заблуждение, будто каждая дорога имеет свой конец и своё начало. Трудно сказать, как мог прижиться такой странный вымысел. Ведь стоит только задуматься об этом, как понимаешь: конец и начало нашей дороги – всего лишь точка, где мы ступаем на неё.

Вам не приходилось задумываться, почему все наши мысли и поступки в дороге как бы стёрты из жизни? Словно есть лишь две остановки и ничего между ними. Из пункта А в пункт Б с какой-то целью... Да, мы осознаём, что для того, чтобы добраться до цели, нам нужно проделать определённый путь, а по прибытии знаем, что прошли примерно столько-то, но всё же... Странно даже, почему раньше я никогда об этом не задумывалась? А, может, задумывалась, просто эта

мысль скрылась за очередным поворотом дороги? Буду ли я помнить о том, что поняла, завтра?

Тихий монотонный шум двигателя успокаивает и навевает один из тех серых снов, что забываются ещё до пробуждения...

А лунный свет всё падал в окно, заливая своим молочным блеском кабину маленького авто и лицо спящего пассажира. Будет ли она помнить? Вряд ли... Людям трудно даётся движение. Тьма унесёт с собой ночные дорожные мысли, по крайней мере, те, с которыми трудно жить...

Маша П., 11 кл.

Тянутся степи, ковыль и минуты – длинной вереницей. Простор, сухая трава, сухой колючий снег, тёмные полосы рельсов. Не хочется ни о чём думать, взгляд ни за что не цепляется. Только мерное постукивание колёс поезда помогает сосредоточиться и уйти в себя. Мелькают широкие поля, затерянные деревушки, захолустные станции. Наверное не один человек был вдохновлён всем этим. Именно сейчас обостряются и обнажаются мысли. Платформы летят одна за другой. Говорят, движение дарит жизнь, а для меня оно – символ мимолётности, какого-то отстранения. Дорога... Она для каждого своя. Нам, людям, свойственно всю жизнь к чему-то стремиться, идти, но это не самое важное в дороге. «Дорожное» вдохновение... Ради него стоит идти, ехать, плыть, лететь... Оно помогает думать, думать, думать и писать. Обычно тот, кому не хватает вдохновения, ищет его повсюду. А я знаю, что стоит лишь услышать музыку путешествия, как фантазия уносит тебя вдаль: в заснеженные горы или едва прикрытые снежной пылью степи, на маленькое искрящееся озерко или на огромное фантастическое море.

Дорога – это жёлтые листья, мягкая хвоя под ногами, лёгкий узор тропинок в лесу и ещё что-то невысказанное, вечное, как сама природа.

Наташа С., 11 кл.

До отправления осталось пять минут. На платформе стоит поезд, с нетерпением ожидающий отправления. В окнах поезда лица. Какие разные лица и какие разные чувства. Среди них и радость, и печаль, и сожаление, и боязнь чего-то нового...

Поезд тронулся. Люди отошли от окон и стали расходиться по своим местам. Я же, наоборот, ещё ближе подошла к самому дальнему окну. Поезд мчался так быстро, что всё, что было за пределами того пространства, в котором я находилась, мелькало передо мной так, что я не успевала даже отличить одно дерево от другого.

Нет, я не боялась того, что ждёт меня впереди, мне не давала покоя только одна мысль: почему мы осознаём одни и те же вещи совершенно по-другому, когда находимся в длинном пути. Я стою у окна, мои волосы треплет ветер, я думаю о том, как я жила, но совершенно иначе, чем прежде.

Ксения П., 11 кл.

Одинокий цветок

*У дороги стоял одинокий цветок,
Он за жизнь за свою повидал, сколько мог,
Повидал много слёз, много счастья в пути,
А дорога стоит, кто-то должен идти.*

*Провожал он любовь, уходящую в срок:
Две дороги – на запад, одна – на восток.
Он не раз наблюдал, как уходит душа:
Повернувшись назад, всё идёт не спеша.*

*А любовь не вернуть, и любви больше нет,
Для троих в нашем мире померк белый свет.
Дружба тоже не вечна: он понял тогда.
Годы вдруг пробегут, как меж пальцев вода.*

*Люди шли по дороге, искали себя,
Но не знали: дорога ведёт в никуда,
Если ты, наблюдая, стоял, как цветок,
То тебе не пройти и одной из дорог.*

Маша У., 11 кл.

Ежемесячно, по мере накопления материала, в студии проводятся занятия в речетворческих мастерских, где учащиеся создают и шлифуют уже созданное, готовят материалы к опубликованию в литературно-художественном журнале «Откровения».

Создание журнала стимулирует художественную речетворческую деятельность учащихся. Литературно-художественный журнал не только объединяет творческие усилия учащихся, но и делает вполне осознанным писательский труд: «Детям становится понятно, для чего вообще нужно писать. Писательство становится для них осмысленным и необходимым занятием» (Выготский 1997: 57).

Подготовка очередного номера журнала «Откровения» – коллективная работа, связанная с подведением итогов работы в

творческих ученических мастерских, которые проводятся ежемесячно. Качество творческих работ определяют учащиеся и преподаватель. Лучшее, состоявшееся рекомендуется к печати.

Студия словесного творчества «Зоркое сердце» занимает особое место в жизни учащихся. На вопрос: **Что такое для Вас студия?** – учащиеся отвечают:

Когда кто-то ищет путь из земной пыли в надоблачную бесконечность, ему хотя бы иногда необходимо знать, что он не один. Что кто-то тоже хочет продаться сквозь чертополох псевдоцелей, тоже ищет свою дорогу и идёт по ней встреч ураганному ветру. Поделиться болезненностью чувств и захлебнуться пронзённостью мыслей другого. Это – наша студия.

Олеся Б.

Моя студия. Мой город. Мой дом. Мои друзья.

Эти слова для меня стоят в одном ряду, образуют неразрывную цепь, целую эпоху, начало жизни.

Мы вместе. Кажется, это сама судьба прибила тихим прибоем наши лодчонки в эту успокоительную бухту – студию. И это не только потому, что мы все пишем, нет. У нас у всех один и тот же попутный ветер, порой жестокий и горячий, но ласковый и верный.

Имя этому ветру – «Зоркое сердце».

Маша У.

Случайно во тьме заглянув на огонь,

Встречаю ладонью ладонь.

Глазами чужие встречаю глаза,

В них бьётся другая гроза.

Такая же радость, такая же грусть,

Немного иная – и пусть.

Мы просто все вместе на этом пути

Друг другу поможем идти.

Маша

Проектное задание: подготовьте пилотный номер журнала студии словесного творчества, используя творческие работы учащихся.

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Цели: познакомить студентов с методическими и экспериментальными особенностями мониторинга речетворческого развития учащихся, рассмотреть основные формы диагностики речетворческого развития учащихся, описать констатирующий эксперимент.

Ключевые понятия: *мониторинг речетворческого развития учащихся, анкеты, записки, карты-речекреативы, ассоциативные карты, творческие работы, констатирующий эксперимент*

Задание: в процессе освоения лекционного материала составьте план изучаемой темы.

Лекционный материал

Мониторинг развития образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности связан с большими методическими и экспериментальными трудностями:

«Работа над образом, как правило, скрыта от наблюдателя, поэтому её трудно объективировать: зафиксировать, описать, задать для усвоения. Она протекает в уме и объективируется лишь в определённом продукте деятельности (сочинении...)» (Якиманская 1989: 23).

В настоящем исследовании процесс создания художественного образа изучается посредством словесного самоотчёта, эскизирования, специально построенного диалога, метода рассуждения вслух, метода подсказок, как бы зондирующих этот процесс, и др.

Постоянное диагностирование учащихся – обязательная часть работы учителя, организующего их художественное речетворчество. Целью такой диагностики является определение творческого состояния учащихся, изучение их субъектного опыта, выявление уровня речетворческих знаний и умений. Такая диагностика помогает учителю корректировать собственную деятельность, планируя последующую речетворческую работу учащихся, коллективную и индивидуальную.

Диагностика творческого состояния учащихся осуществляется через анкеты, записки, карты-речекреативы, ассоциативные карты, творческие работы и др.

Анкета становится универсальным способом обследования учащихся лишь тогда, когда в классе создана творческая атмосфера, когда школьники дружны и раскованы, когда у учащихся установились доверительные отношения с учителем. В таком случае круг вопросов анкеты не ограничен.

Записки помогают учителю понять состояние учащегося. В записках учащихся учитель находит их невысказанные мысли, пожелания, ощущения.

Карты-речекреативы – рабочие творческие карты школьников, которые заполняются ими на занятиях. Такая карта – своеобразный континуум творческого процесса, вызванного словом. Это поток мыслей и образов школьника на определённую тему.

Ассоциативные карты учащихся представляют собой карты разнообразных ассоциаций на слово или текст. Карта-ассоциатив – это

ассоциативное поле со словом-ядром или текстом-ядром в центре. Ассоциативная карта дает возможность учащемуся и учителю выделить оригинальные ассоциации, которые могут стать основой художественного замысла школьника.

Творческие работы школьников помогают учителю выявлять уровень творческой активности учащихся, определять эффективность собственного труда. В творческих работах школьника, как в зеркале, отражается всё: и его знания, и желания, и состояние. Важно лишь уметь учителю всё это увидеть!

Названные средства диагностики одновременно являются и средствами обучения учащихся художественному речетворчеству.

В процессе исследования были проведены констатирующий, ассоциативный, обучающий и контрольный эксперименты.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень развития художественных речетворческих личностей учащихся, то есть выявить уровень художественной речетворческой компетенции и степень сформированности речетворческих умений учащихся.

Коль скоро составляющими художественной речетворческой компетенции являются опыт (жизненный и речетворческий) и знания (о слове и художественном тексте), то нами проверялось наличие таковых у учащихся старших классов.

Субъектный, личный опыт учащихся – область, нуждающаяся в тщательном изучении прежде всего потому, что опыт учащихся – основа их художественного речетворчества.

Учащиеся, пережившие или переживающие любовь родителей, друзей, смерть близких, первую (довольно часто, безответную) любовь, тяжёлую болезнь, предательство друга, развод родителей и т. д., описывают случившееся, непосредственно участвуя в этом, переживая всё заново. Основной точкой отсчёта для создания художественного образа в данном случае становится «ориентация по схеме тела», «от себя» (Якиманская 1989: 16): образ создаётся на основе непосредственного включения человека в ситуацию, в которой он ориентируется, являясь любимым; близким погибшего, умершего; безответно любящим; тяжело больным; покинутым другом; сыном или дочерью разведенных родителей и т. д.

Проиллюстрируем сказанное творческими работами учащихся, переживших то, о чем они пишут:

*Тёплым ветром между нами
Память кроткая пройдет,
Звонким дождиком-губами
О любви былой шепнёт.*

*Разобьёт тоску на части
И разделит на двоих,
Чтобы знали цену счастью,
Берегли себя таких.
Елена Р., 11 кл.*

*Моя любовь к тебе не для тебя.
Ну, что поделаешь, и так бывает...
Совсем-совсем как жизнь не для себя—
Дает побыть и снова убивает.*

*А ты молчишь. На дне своей мечты
Ты можешь быть, но ты, увы, не хочешь.
Глаза твои по-прежнему пусты.
Я прячу чувства днем и плачу ночью.*

*Не знаю, что ты думаешь об этом,
Ты никогда не делишься со мной
Ни чувством, ни водой, ни ярким светом,
Но можешь не бояться — я с тобой!
Ольга М., 11 кл.*

*Мне б пропасть,
Мне б не жить, не дышать.
Не любить, не стоять,
Не смотреть, не смеяться,
Не хотеть, не общаться.
Я хочу убежать, убежать далеко,
Я хочу, чтоб меня не обидел никто.
Я хочу, чтоб забыли,
Я хочу, чтоб простили,
Поскорей отпустили...*

Юлия Ш., 11 кл.

Полозья медленно ползли по снегу. В саях примятое сено, припорошенное хлопьями. Морозно. Мы молча сидели в саях, боясь что-либо сказать. На улице ясно. Лошадь в инее. Её морда замёрзла: лошадь кряхтела и покашливала. Мы молчали.

В доме не натоплено. Странно. Все были там, а мужики стояли на улице. Курили. В доме запах свечей. И ладана. Он горит, и дым разносится повсюду. Зеркала закрыты. В дальней комнате — отпевание. Знакомые голоса. Молитвы. Запах редкий, но очень значимый. Белый снег — белые простыни, красная кровь и сукно. Крыльцо, седое от мороза, берёза в инее...

Это было в начале года. Самом-самом начале. Замёрзшая земля, всё холодное... январь.

Столько лет прошло. А на могильном кресте всё те же живые глаза, добрые и ласковые. Сейчас лето, всё цветет. Возле твоей могилы мы редко бываем. Зелень вокруг, а земля сухая. Дождя давно не было.

Марина З., 11 кл.

Совсем другой художественный образ возникает у учащегося, который не пережил того, о чём пишет. У такого подростка есть, конечно, знание о том, что такое, например, смерть человека, и он может сделать попытку определить состояние близких умершего, но в характере описания не будет глубины и остроты переживания, которые часто передаются через детали, не будет пространственной размещенности, которая отличает художественный образ как таковой.

Речетворческий опыт учащихся – владение словом и эмпирические обобщения наблюдений над словом и текстом, сделанные школьниками независимо от специальных знаний о языке, – отражается в их творческих работах.

Художественная речетворческая компетенция предполагает также наличие у учащихся знаний о тексте и слове.

На вопрос анкеты «Какой текст следует считать художественным?» учащиеся старших классов (9 класс – 300 человек, 10 класс – 300 человек, 11 класс – 400 человек) отвечали, преимущественно обозначая общие признаки игнорируя при этом его стилевую принадлежность. Лишь 30% отвечающих сделали попытку определить основные качества художественного текста:

♦ *Художественный текст – текст, который наполнен художественными образами, проникнут чувством писателя.*

♦ *Художественный текст – система образов, созданная писателем, выражающая отношение писателя к действительности.*

♦ *Художественный текст – это произведение, в котором присутствует творческий замысел, тема, идея.*

♦ *Художественный текст – это картина жизни, нарисованная писателем и проникнутая его мыслями, чувствами, переживаниями.*

Отвечая на вопрос анкеты «Какие изобразительно-выразительные средства Вам известны?», учащиеся 9-11 классов называют эпитет – 75%, сравнение – 68%, метафору – 70%, олицетворение – 60%. Названные образные средства изучаются учащимися, начиная с 1 класса. Среди других образных средств школьниками были приведены гипербола – 20%, аллегория – 8%, антитеза – 6%. Синтаксические образные средства (фигуры) учащиеся практически не называют.

Результаты анкеты говорят сами за себя: багаж образных средств учащихся невелик, несмотря на то, что изучение курса русского языка уже завершено.

На вопрос анкеты «Каковы различия в значении слова в словаре и слова в художественном тексте?» учащиеся ответили следующим образом: 28% старшеклассников не видят различий в значениях слова в словаре и слова в художественном тексте; 30% учащихся называют лексическое значение слова в словаре и тексте и «другие значения», которые появляются у слова в тексте; 42% старшеклассников пишут о том, что слово в словаре и слово в тексте – это разные слова.

Работа со словом на уроках русского языка, как показал констатирующий эксперимент, довольно часто ограничивается рамками определения грамматических признаков слова. Не всегда слово анализируется в функциональном аспекте. Если же слово в тексте рассматривается, то с учётом лишь его лексического и грамматического наполнения. Кроме того, работа над словом на уроках русского языка, как правило, не имеет выхода в речетворческую деятельность учащихся. Поэтому у школьников отсутствует «установка» на речетворчество.

Степень сформированности речетворческих умений учащихся проверялась преимущественно через творческие работы и карты-речекреативы. Анализ художественной речетворческой деятельности старшеклассников показал, в целом, низкий уровень владения словом в процессе создания учащимися собственных текстов: старшеклассники не умеют определять образный потенциал слова и реализовывать его в тексте; нечасто используют в своих текстах широко известные изобразительно-выразительные средства, созданные поэтами, писателями, избегают использования образных средств, таким образом обедняя и без того слабые в художественном отношении тексты. Очевидно, что резервуар образной памяти учащихся невелик: мало читают, и умением создавать образные средства старшеклассники не владеют.

В процессе анализа творческих работ была выявлена тенденция широкого использования учащимися словесных шаблонов, клишированных фраз, почерпнутых из развлекательных телевизионных передач, низкопробных видеофильмов, телевизионных клипов.

Таким образом, определяя уровень развития художественных речетворческих личностей учащихся, отмечаем нулевой уровень (почти полное отсутствие речетворческих знаний и умений) – у 2% учащихся; низкий уровень (неоформившийся замысел или его отсутствие, безобразность) – у 38% старшеклассников; средний уровень (наличие замысла, попытка образной реализации задуманного) – у 45% учащихся; высокий уровень (оригинальность замысла, образность, метафоричность

в его реализации) – у 15% старшеклассников. Справедливости ради следует отметить размытость границ названных уровней развития ХРЛ учащихся в силу прежде всего сложности структурной, семантической, коммуникативной организации художественного текста.

Ассоциативный эксперимент позволил выявить богатство и оригинальность ученических ассоциаций, способность учащихся определять направленность авторских ассоциаций в художественных текстах, способность направлять ассоциации в собственном художественном тексте по нужному, адекватному замыслу руслу; сформировать дидактические гештальт-структуры.

В качестве стимулов выступали слова, образные средства, художественные тексты, произведения живописи, музыки, детские рисунки и т.д.

Ассоциации на слово фиксировались учащимися в карте-ассоциативе, которая содержит ассоциативное поле со стимулом-ядром в центре. В качестве примера проводим ученические ассоциативные карты на слова-стимулы: *свеча, туман, дождь* (см. ассоциативные карты учащихся).

Анализ ассоциативных ученических карт позволил выделить, наряду со стереотипными, индивидуальные ассоциации, помогающие родиться оригинальным художественным замыслам. Слова в ассоциативных цепочках, выстроенных в картах-ассоциативах, довольно часто являются опорными, ключевыми словами в задуманном школьником тексте.

Ученические ассоциации на образное средство и на художественный текст представляют собой речетворческие реакции учащихся на предложенные средство или текст.

Например:

Образное средство-стимул – *крыльцо, седое от мороза (И.Бунин)*

Речетворческие реакции на данное образное средство:

*Крыльцо, седое от мороза,
Окно в узорах, в серебре.
Рябина красная, как роза, –
Подарок лета в ноябре.*

*Дым из трубы – тепло у печки,
Пирог из яблок на столе,
Пьем чай, мечтаем плыть по речке,
Бродить по травам на заре.
Маша П., 11 кл.*

Раннее утро. По узкой дороге торопливо пробирается старенький автобус. Все находятся в полусонном состоянии. Нет, не все. Один молодой человек настойчиво дышит на окно, пытаясь освободить его от ледяного рисунка. Мороз, не щадя трудов юноши, снова сковывает окно, но упрямая перчатка тут как тут. В глазах Алексея столько тоскливого любопытства, нетерпеливости, что ему порой кажется, что он быстрее добежит до своего старого дома, чем будет неподвижно сидеть в этом автобусе.

Поднимаются в гору. Показались первые дома деревни Берёзовка. Дружно тянутся вверх струйки дыма из печных труб.

– Скоро я буду дома, – подумал Алексей и, успокоившись, задремал...

Проснулся он оттого, что рядом сидящая женщина задела его своей огромной сумкой, спеша выйти из автобуса на остановку, где её ждала маленькая девочка, видимо, дочь.

Алексей не сразу понял, где он. Забыв о сне, он вспомнил, что ему то же нужно выйти. Движения его были медлительными, руки и ноги не слушались его, поэтому он нервничал и даже что-то буркнул вслух.

Он проводил взглядом автобус и посмотрел вокруг:

– Как всё изменилось, прошло пять лет с тех пор, как я уехал учиться, – отметил для себя Алексей, взял сумку и пошел.

И вдруг он поймал себя на мысли, что забыл, куда нужно повернуть. Таблички на домах новые, откуда-то взялся продуктовый ларёк...

– Где я? – в отчаянье проговорил Леша. Он остановился, опустил сумку на снег, глубоко вздохнул и замер, вспомнив запах этого родного воздуха, по которому он так тосковал в пыльном городе.

Вдруг чья-то рука хлопнула его по плечу.

– Алексей! Ты ли это? Тебя не узнать.

– Михаил Михайлович! Здравствуйте! Как поживаете?

– Да всё по-старому. Урожай убрали, сено привезли, дров наготовили – жить будем. А ты что стоишь здесь мёрзнешь один? Что, дорогу домой забыл?

– Да я...

– А мне с тобой по пути. Пойдём, расскажешь, как жил, чем дышал.

Алексей обрадовался такому повороту событий, снова поднял сумку и пошёл с Михаилом Михайловичем. Он даже вскрикнул, когда увидел старый тополь, на который он не раз забирался с другом Сашкой. Его уже мало интересовало, что ему рассказывал старик, ведь теперь он знал: один поворот – и он дома.

– Ну, приходи вечером на чай, баба Зина тебя таким вареньем угостит, м-мм.

– Хорошо, приду обязательно. До свидания.

– Ну, бывай!

Алексей подошёл к дому, но его было трудно узнать – ворота покрашены в синий цвет, а всегда были зелёными, наконец-то, есть палисадник, о котором так мечтала мама... Он отворил ворота и вздрогнул от лая Мухтара. Он посмотрел на крыльцо, седое от мороза и понял, что дома. Донёсся скрип двери...

– Сынок!...

Елена Р., 11 кл.

Текст-стимул: стихотворение «До тебя ничего не помню...»
(М.Румянцева):

До тебя ничего не помню...
Может, прошлого вовсе не было.
Мы с тобою, как лодка с морем.
Разлучи – и конец движенью.
Крыльев с облаком, вёсел с волнами,
Мы с тобою – одно волнение,
Одно счастье с двумя сердцами.
Я люблю до закрытия век.
Я люблю до открытия губ.
Ты – мой бунт и ты – мой побег
От других и обидных рук.
Приходи ко мне, мой угрюмый.
У плеча твоего дышу.
Называй меня самую глупой
Всё запретное я разрешу.
Заколдуют слова надо мною,
В них – загадка и моря и неба...
До тебя ничего не помню,
До тебя меня просто не было...
Речетворческие реакции на поэтический текст:
Не ломай мои крылья, милый,
Дай последний раз полечу.
Мой хороший, родной, любимый,
Я сейчас одного хочу –

Пусть последний! Но к небу, к звёздам
Путь проделаю, сил не щадя,
В память нашей любви, нашим вёснам,
Взглядов нежных, порывов огня!

*Ну, пусть же, пусть! Не с тобою...
Я давно уж одна на земле.
Отчего ж волком серым я вою?
Знаю, жизнь моя, только в тебе...
ученическое*

*Зачем притворяться?
Ведь тайна не вечна,
И хватит стесняться,
Любовь безупречна!*

*Скажи мне, что любишь,
Скажи, не молчи...
Ты душу мне губишь,
Я плачу в ночи.
ученическое*

Тема любви для старшеклассников – актуальная и вместе с тем почти запретная тема: они либо боятся об этом писать и говорить, либо не знают, что сказать, либо (такое тоже случается) пишут искренне и доверительно, рассказывая о той, как правило, безответной, довольно часто, придуманной любви, которую они переживают.

Ассоциативный эксперимент помог выявить уровень способности учащихся определять направленность авторских ассоциаций в художественном тексте. С этой целью были использованы поэтические произведения:

* * *

Август – астры,
Август – звезды,
Август – грозди
Винограда и рябины
Ржавой – август!

Полновесным, благосклонным
Яблоком своим имперским,
Как дитя, играешь, август.
Как ладонью, гладишь сердце
Именем своим имперским:
Август! – Сердце!

Месяц поздних поцелуев,
Поздних роз и молний поздних!
Ливней звёздных

Август! – Месяц
Ливней звездных!
М.Цветаева

*Август – астры – звёзды – грозди – виноград – рябина – яблоко –
дитя – ладонь – сердце – имя – месяц – поцелуи – роза – молния – ливень.*

Всё могло начаться с цветов, с астр. Они цветут в августе. Астры своим видом напоминают звёзды. Звёзд великое множество на небосклоне, и они похожи на гроздья винограда или рябины. Маленькая ягодка рябинки – это яблоко, такое же круглое и красное. Яблоки доставляют большую радость детям. Они берут их в свои ладони и едят. Их сердце наполняется счастьем.

Дети говорят «Спасибо!» месяцу-Августу. От месяца идёт явная ассоциация к небу – тёмному и романтическому. Поцелуи под луной... А бывают ещё и поцелуи под месяцем. Поцелуй – это свидание, а на свидании дарят розы. ломаный стебель розы похож на молнию, а за молнией следует дождь, который перерастает в ливень.

ученическое

Август – осень – плод – зрелость – поздно – поздняя любовь.

Наверное, август – любимый месяц Марины Цветаевой. Быть может, у поэтессы многое связано именно с августом: может быть, тогда была горячая и сильная любовь, о которой она вспоминает с тоской, ностальгически.

ученическое

* * *

Смутно-дышащими листьями
Чёрный ветер шелестит,
И трепещущая ласточка
В темном небе круг чертит.

Тихо спорят в сердце ласковым
Умирающем моем
Наступающие сумерки
С догорающим лучом.

И над лесом вечеряющим
Встала медная луна;
Отчего так мало музыки
И такая тишина?

О.Мандельштам

*Смутно-дышащие листья(едва живые) – чёрный ветер –
трепещущая ласточка – круг (символ вечности)в небе – умирающее*

сердце – догорающий луч – вечереющий лес – медная (медные трубы – духовой оркестр) луна – музыка – тишина.

Природа и человек – в предсмертном состоянии: листья едва дышат, ветер шелестит, ласточка трепещет, сердце умирает, луч догорает, вечереет лес, мало музыки, тишина. В центре – круг (символ вечности), который чертит ласточка на небе. Медная луна тоже круг.

ученическое

Черный ветер – тёмное небо– умирающее сердце– догорающий луч– медная луна – мало музыки – тишина.

Автор выбирает две краски: темную, переходящую в черную, и яркую, медную. Темная – черный ветер, темное небо, вечереющий лес, наступающие сумерки. Яркая – медная луна, догорающий луч.

ученическое

Благодаря ассоциативному эксперименту были сформированы дидактические гештальт-структуры. Из многообразия реакций на слова «осень», «зима», «весна», «лето» были выделены слова, наиболее частотные, полиассоциативные, имеющие символическое или мифологическое значение и образный потенциал.

Проектное задание: разработайте программу констатирующего эксперимента с целью выявления уровня развития речевых умений учащихся (тема «Имя прилагательное». 5 класс).

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Цели: определить понятие «методический анализ текста», представить алгоритм действий учителя, выполняющего методический анализ текста

Ключевые понятия: *методический анализ текста, ценностный уровень анализа текста, языковой уровень анализа текста, речетворческий уровень анализа текста*

Задание: в процессе освоения теоретико-практического материала представьте и опишите алгоритм действий учителя, выполняющего методический анализ текстов.

Теоретико-практический материал

Современная система языкового образования требует от учителя русского языка, наряду со знанием теории языка, владением методикой организации и проведения уроков разных типов и видов, использованием современных технологий обучения, применением эффективной диагностики знаний, умений и навыков учащихся, умения отбирать на уроки русского языка практический дидактический материал, который представляет собой преимущественно тексты. Основу профессионально-

педагогической деятельности учителя составляет компетентность, которая «означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных на их основе навыков и умений» [Щукин 2007: 117].

Компетентностный подход к преподаванию русского языка предполагает сформированность профессиональных способностей учителя, особое место среди которых занимает способность проводить методический анализ текста.

Методический анализ текста – сложный многоуровневый процесс выявления и методического обозначения ценностного, языкового и речетворческого уровней текста.

Ценностный уровень анализа текста - определение познавательной, воспитательной и эстетической ценности текста.

Языковой уровень анализа текста - выявление в тексте прежде всего изучаемых на уроке языковых единиц, а затем – выделение и других, возможно, еще не изученных учащимися языковых единиц.

Речетворческий уровень анализа текста – инициирование, стимулирование и организация интерпретационной (толкование текста), репродуктивной (смысловое сжатие текста), продуктивной (создание собственных текстов разных стилей и жанров) речетворческой деятельности учащихся.

Методический анализ текста предполагает следующий алгоритм действий учителя русского языка:

- первичное прочтение текста с целью определения его ценности (смысловой, познавательной, воспитательной, эстетической);
- чтение текста с целью выявления изучаемых на уроке языковых единиц и планирование форм работы с ними;
- чтение текста с целью выделения уже изученных языковых единиц (их закрепление, повторение, обобщение), еще не изученных языковых единиц (упреждающее обучение) и продумывание вопросов и заданий для их усвоения;
- чтение текста с установкой на речетворческую деятельность учащихся (планирование заданий на интерпретацию и изложение данного текста, на создание учащимися собственных текстов).

Методическая зоркость учителя в работе с текстом проявляется в способности учителя выявлять специфические особенности содержания и структуры анализируемого текста, продумывать и предлагать учащимся разнообразные виды работы и систему заданий по тексту, способствующие речетворческому развитию учащихся.

Приведу пример подобной работы.

На одном из уроков, посвященных правописанию *не* и *ни* с разными частями речи, учитель предлагает текст, предварительно прошедший методическую экспертизу учителя.

Ни луны, **ни** звезд... **Ни** контуров, **ни** силуэтов, **ни** одной мало-мальски светлой точки... Всё утонуло в сплошном, непроницаемом мраке. Глядишь, и **ничего не** видишь, точно тебе глаза выкололи... Дождь жарит, как из ведра... Грязь страшная... (А.П. Чехов)

Методический анализ текста

Ценностный уровень: художественное, предельно короткое, но точное и выразительное описание ночного дождя.

Языковой уровень:

- Выпишите из текста слова с частицами *не* и *ни*, объясните их правописание.

- Определите значение слов *мало-мальски*, *непроницаемый*, фразеологизмов *точно глаза выкололи*; *дождь жарит, как из ведра*.

- Выпишите из текста слова с непроверяемыми и проверяемыми безударными гласными, объясните их правописание.

- Найдите в тексте односоставные предложения, докажите, что это односоставные предложения.

- Найдите в тексте предложения с однородными членами, предложения со сравнительными оборотами. С какой целью автор использует названные синтаксические структуры?

- Какова роль многоточия в тексте?

Речетворческий уровень:

- Попробуйте представить себе сплошной мрак. Для этого поздним вечером выключите свет в комнате. Первые несколько секунд Вы ничего не видите. Это и есть непроницаемый мрак.

- Какие звуки Вы слышите, читая описание ночи А. П. Чехова?

- Нарисуйте картину чеховской ночи.

- Бывали ли Вы под проливным дождём? Расскажите о состоянии человека (без зонта), попавшего под холодный, проливной дождь.

- «Всё утонуло в сплошном непроницаемом мраке». Опишите то, что утонуло в этом мраке.

- Какие речевые средства использует автор, чтобы описать непроницаемый мрак?

- Найдите описание дождя другого автора. Сравните описания: выявите общее и различное в описаниях.

- Сожмите текст до ключевых слов, до одного слова-концепта. Перескажите текст, опираясь на ключевые слова.

- Попробуйте продолжить текст.

- Создайте собственный текст-описание грозы или солнечного летнего утра после ночного ливня.

К сожалению, довольно часто учитель блокирует анализ текста темой урока, ограничивая круг вопросов и заданий, направляя их исключительно на изучаемую на уроке языковую тему. Вместе с тем, именно текст позволяет учителю упреждать обучение русскому языку: не терминируя, знакомить с еще не изученными языковыми явлениями. Так, учитель-словесник Г.П. Соколова из Санкт-Петербурга, предлагая учащимся следующий текст, заранее просчитывает его потенциальные возможности для обучения:

С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом. Звучание музыки, блеск красок, игру света, шум и тень садов, неясность сна, тяжкое гроыхание грозы, детский шепот и шорох морского гравия. Нет таких звуков, образов и мыслей – сложных и простых, - для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения. (К. Паустовский)

Этот текст К. Паустовского дает возможность создать огромное количество моделей, еще не названных ученикам, не обозначенных терминами, но входящих в сознание для того, чтобы потом «всплыть» в нем и «обрасти» новыми, более глубокими понятиями. Назовем некоторые. Во-первых, обилие существительных, как имеющих привычную «осязаемую» форму предмета (*гравий, сады, свет и т.д.*), так и отвлеченных, обычно вызывающих трудности у учащихся (*звучание, гроыхание и т.д.*). Значит, еще задолго до того, как учащиеся будут знакомиться с темой «Существительное» в 5 классе, они воспримут «образ» существительного, потому что и этот текст в течение нескольких недель целиком или по частям будет записываться в рабочих тетрадях путем самодиктовки. В этом тексте, во-вторых, отчетлива перечислительная интонация, и следовательно, орфоэпическая натренированность достигается очевидно, причем исподволь. В-третьих, в нем прекрасная звукопись: *тяжкое гроыхание грозы, шепот и шорох морского гравия*. Значит, выученный и десятки раз повторенный текст можно использовать в разных направлениях, учитывая, что его уже знают абсолютно все ученики (Соколова 2003: 9).

К работе, связанной с подбором текстов на урок русского языка, следует активно привлекать учащихся, развивая таким образом прежде всего их языковую зоркость. В такую работу учащиеся включаются с удовольствием, анализируя художественные (из произведений художественной литературы), публицистические (из газет и журналов) и

научные (из учебников, научных статей, энциклопедий и т.д.) тексты или создавая собственные тексты для урока русского языка.

Приведем примеры методического анализа художественных текстов.

Повторяю, в этот день, пятого декабря, выпал первый глубокий снег. Он падал всю предыдущую ночь и всё утро; и когда после занятий с Володи́ей я вышел наружу – было тихо, мертвенно-бело и прекрасно. Оставляя глубокие следы, я поспешно выбрался на берег и ахнул: моря не было. Еще вчера только вот отсюда начиналась его ледяная, исковерканная шквалами, тускло поблёскивающая поверхность, а сегодня всё было ровно, не было никаких границ, малейших задержек взору. Если б мир был нарисован на бумаге, то можно было бы подумать, что здесь позади меня кончается рисунок, а дальше идет ещё не тронутая карандашом белая бумага; и с тою потребностью чертить, оставлять следы, рисунок, которая является у людей перед всякой ровной нетронутой поверхностью, я снял с правой руки перчатку и пальцем крупно вывел на холодном снегу:

Елена. (Л. Андреев)

Ценностный уровень: художественное описание первого глубокого снега.

Языковой уровень:

- Выпишите из текста наречия и объясните их написание. Какова их роль в данном тексте?

- Найдите в тексте слова разных частей речи с **н** и **nn**, выпишите их и объясните правописание.

- Есть ли в тексте предложения с однородными членами? С какой целью использует их автор?

- Найдите в тексте сложные предложения. Определите их виды

Речетворческий уровень:

- Найдите текст о первом снеге и сравните с данным текстом. В чем существенное отличие данных текстов?

- Попробуйте сжать текст до ключевых слов, до концепта.

- Какое слово вы написали бы на нетронутой снежной поверхности? Какие события, воспоминания связаны у вас с этим словом? Расскажите об этом.

- Следы на снегу. Расскажите о том, кем и почему они оставлены.

- Словесно нарисуйте свою картину первого снега и опишите собственные ощущения.

Зима наступила рано. После туманов завернул морозный северный ветер, сковал маслянистые колчи дорог, окаменел землю, сжёг последнюю траву в саду и на дворе. Пошли белесо-свинцовые тучи, совсем обнажившийся лес шумел беспокойно, торопливо, точно убежал куда-то, ночью белая половинка луны так и ныряла в клубях туч. Усадьба и деревня казались безнадёжно бедны и грубы. Потом стал порошить снег, убеляя мёрзлую грязь, точно сахарной пудрой, и усадьба и видные из неё поля стали сизо-белы и просторны. (И. Бунин)

Ценностный уровень: художественное описание наступления ранней зимы.

Языковой уровень:

- Каково значение словосочетания *маслянистые колчи дорог*?
- Определите значение и объясните правописание прилагательных в тексте, называющих оттенки цветов.
- Найдите в тексте сравнительные обороты. Какова их роль?
- Найдите в тексте предложения с однородными членами. С какой целью их использует автор?

Речетворческий уровень:

- Какую картину вы увидели, слушая этот текст?
- Попробуйте сжать текст до ключевых слов, до концепта.
- Представьте себе: вы вышли в такой зимний день из дома на улицу. Вы идёте за водой к колодцу. Пишите ваш путь от дома через дорогу к колодцу.
- Неожиданно пошел снег. Природа не была готова к зиме. Опишите состояние природы и человека.
- Деревенская зима. Нарисуйте (словесно) картину по данной теме.

Возможно, что отчасти меня удержали наступившие прекрасные погожие дни, полные солнца и тишины. Ночные морозные туманы опушали инеем деревья, проволоку мимо проходившего телеграфа, каждую тонкую веточку и прутик превращали в белый мохнатый отросток какого-то невиданно красивого растения. Поредевший за осень сад снова стал непроницаем, словно покрылся новой, белой, листвою; и тени на ветвях были так слабы, что дальние и ближние деревья совсем сливались, все ветви путались, и казалось, что никогда ослеплённые глаза не разберутся в этой серебристой, неподвижной, застывшей путанице. Но вот посмотришь ещё, – и вдруг всё отделилось, и каждая веточка плавает в море голубого воздуха, и среди белых, толстых, пушистых ветвей одного дерева воздуха так много, как во всём мире. Это было прекрасно и необыкновенно, а когда ещё солнечные желтовато-розовые лучи вливались в неподвижную игру,

тихо гасли, и вспыхивали, и терялись где-то в отдалённых переходах инея, глазам и душе становилось даже больно от красоты. (Л. Андреев)

Ценностный уровень: художественное описание сказочного зимнего сада.

Языковой уровень:

- Найдите в тексте слова разных частей речи с частицей **не** и объясните их правописание.

- Выпишите из текста слова с частицей **то** и объясните их написание.

- Найдите в тексте предложения с однородными членами и определите их роль в тексте?

- Найдите в тексте ССП, СПП. Какова их роль в тексте?

Речетворческий уровень:

- Рассмотрите ветви деревьев пол микроскопом. Опишите их в серебристой путанице.

- Какие образы-ассоциации рождает у вас этот текст?

- Попробуйте сжать текст до главных героев, изложите текст, опираясь на главных героев текста, нарисуйте (словесно) сказочную зимнюю картину.

- Когда вы испытывали состояние, подобное тому, которое испытал герой текста: «глазам и душе становилось даже больно от красоты»? Расскажите об этом.

- Представьте. Что вы – художник. Нарисуйте (словесно) открытку-приглашение на прогулку по зимнему лесу (рисунок и текст).

Предложенный в исследовании методический анализ текста – явление универсальное прежде всего потому, что такой анализ текста может быть применим к тексту любого стиля, типа и жанра.

Приведем пример методического анализа научно-популярного текста.

Рано утром я медленно иду с холма по краю пропасти и всюду встречаю знакомых обитателей пустыни. Но вот в воздухе быстро проносится что-то большое, темное и садится за куст таволги. Я тихо крадусь к кусту. Может быть, показалось? Но шевельнулась травинка, и на голый глиняный кособорчик выскочила оса-сцелифрон. Не как все, а необычная, большая, ярко-синяя, сверкающая блестящим одеянием, ловкая, быстрая, гибкая. Она промчалась среди сухих растений, на секунду задержалась, что-то схватила, взлетела и так же стремительно унеслась вниз, в пропасть к темным скалам и к далекой реке.

Такой красавицы я никогда не видел ни в природе, ни в коллекциях, и вся короткая встреча с ней показалась особенной.

Я подошел к тому месту, откуда незнакомка взмыла в воздух, и всмотрелся. На травинке, слегка покачиваясь от ветра, висело похожее на шапочку логово молодого ядовитого паука-каракурта. Оно было пусто. Паук исчез. Неужели синий сцелифрон охотится за каракуртами?

Ядовитый паук-каракурт мой старый знакомый. Я много лет потратил на его изучение, узнал образ жизни паука, всех его врагов, но о существовании сцелифона-истребителя не подозревал. А ведь раньше, я хорошо помню, с тенет всегда таинственно исчезали молодые самки каракурта. И как некстати были эти исчезновения: за многими пауками я вел длительные наблюдения. Тогда я думал, что пауков склеивают скворцы или ночью поедают пустынные ежи. Теперь, после стольких лет, объявилась эта чудесная оса.

Пока я раздумываю, из пропасти пулею вылетела синяя оса и села на землю.

Как она быстро нашла каракурта, откуда у нее такое чутье или зрение? Доля секунды – паук вытасен из логова. Несколько ударов жалом по добыче – и оса опять мелькнула в воздухе темной точкой. Теперь я настороже и сачок крепко зажат в руке. Синего сцелифона нельзя упускать. Этот загадочный истребитель ядовитого каракурта неизвестен науке, его надо во что бы то ни стало изловить. (П. Мариковский)

Ценностный уровень: научно-популярный познавательный текст о насекомых - осе-сцелифроне и пауке-каракурте.

Языковой уровень:

• Выпишите из текста слова с *не* и объясните их правописание. Обратите особое внимание на правописание сочетания *во что бы то ни стало*.

• Объясните правописание слов: *пустынные, глиняный, чудесная, растений, сачок*.

• Выпишите из текста шесть слов с проверяемыми безударными гласными и три слова с непроверяемыми безударными гласными.

• Объясните значение слова *таволга, настороже*.

• Найдите и прочитайте предложения с однородными членами. Почему автор широко использует предложения с однородными членами?

• Найдите вопросительные предложения в тексте. Прочитайте их. Какова роль данных вопросительных предложений в тексте? Можно ли понять содержание текста лишь по этим предложениям?

- Сделайте полный синтаксический разбор седьмого предложения текста.

Речетворческий уровень:

- Что нового о насекомых вы узнали благодаря данному тексту?
- Докажите словами из текста, что оса – быстрая, ловкая, гибкая.
- Выпишите из текста характеристики осы и паука. Сравните их. Чем объясняется разница в количестве характеристик осы и паука? Пользуясь цепочками характеристик осы и паука, перескажите текст.
- Сочините миниатюру о хорошо известном вам насекомом или придумайте не существующее в природе насекомое и расскажите о нем.

Приведем пример методического анализа публицистического текста.

Осколок лежал на земле рядом с каким-то незнакомым мне простым цветком, - разве можно знать названия всех цветов, растущих на наших полях.

На тоненьком стебле висела гроздь белых очень маленьких кувшинчиков с желтым ободком. Такие цветы я видел у смородины. Но это не была смородина; это было невзрачное, простое растение. Оно чуть качалось от ветра, и вдруг я почувствовал его запах – горьковатый, свежий, напоминающий сумерки в лугах, когда потянет над летней землей холодком ночи.

Я потрогал стебелек, подумал: «Вот две жизни. Осколок – война, а цветок – это далекая сейчас для нас всех – мирная жизнь, ради нее мы сражаемся, и ее мы носим в сердце».

Мы жили последние годы особой жизнью. За дымом и грохотом войны мы видели ясное небо, трогательные излучины наших рек, заросли лесов, дымок костра, видели все наше прошлое, родные дома, любимых людей. Не прожитое до конца счастье томило нас своей отдаленностью и оборванностью, но мы знали – все это вернется во стократ более милое, чем раньше. Надо только сжать зубы и сражаться до последнего вздоха. Наш народ победил потому, что у него была за плечами большая и разумная жизнь, было счастье, были родная земля, любовь и труд, и еще потому, что мы, русские, - добрые и талантливые люди. (К. Паустовский)

Ценностный уровень: публицистический текст (очерк), воспитательная ценность – чувство патриотизма, гордости за русский народ – победитель.

Языковой уровень:

- Найдите в тексте предложения с однородными членами. С какой целью автор активно использует их в тексте?

- Выпишите из текста слова с частицей *не* и объясните их правописание.

- Выпишите из текста слова с безударными гласными, проверяемыми и непроверяемыми ударением.

- Выполните полный синтаксический разбор последнего предложения текста.

Речетворческий уровень:

- Почему наш народ победил в войне?

- Сожмите текст до ключевых слов и перескажите его, опираясь на ключевые слова.

- Определите средства выражения связности данного текста и перескажите текст, опираясь на выявленные средства связности.

- Опишите тот простой цветок, который лежал рядом с осколком.

- Выпишите из текста всё, что напоминает о войне, и всё, что связано с мирной жизнью. Каких воспоминаний больше в тексте и почему?

- Докажите, что «мы, русские, - добрые и талантливые люди»

- Опишите «не прожитое до конца счастье». Каким оно было?

- Расскажите, опираясь на прочитанное, на увиденное в кино, на воспоминания близких, на другие источники, об испытаниях нашего народа в войне.

- *С чего начинается родина.* Напишите сочинение на эту тему.

Языковой и речетворческий уровни методического анализа текста представляют собой открытую систему: учитель может дополнять задания уровней другими видами работы, направленными на решение дидактических задач урока русского языка.

Проектное задание: подберите тексты разной стилевой и жанровой принадлежности (3 текста), подготовьте методический анализ текстов истройте данные тексты в технологические карты/конспекты уроков русского языка (класс и тема уроков - по выбору студента).

Список литературы

1. Аверинцев, С. С. Символ художественный // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1971. – Т. 6. – С. 826–831.
2. Адаскина, А. А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 100–109.
3. Адмони, В. Г. Система форм речевого высказывания. – СПб.: Наука, 1994. – 151 с.
4. Азнаурова, Э. С. Прагматика художественного слова. – Ташкент: «ФАН» Узбекской ССР, 1988. – 119 с.
5. Алефиренко, Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. – М.: Academia, 2002. – 394 с.
6. Аллахвердов, В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. – СПб.: Изд-во ДНК, 2001. – 200 с.
7. Андреев, Д. Л. Роза Мира. – М.: Товарищество «Клышников – Комаров и К», 1993. – 303 с.
8. Анцыферова, Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1969. – С. 57–117.
9. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
10. Арnaudов, М. Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1970. – 654 с.
11. Арутюнова, Н. Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания. – 1987. – № 3. – С. 3–19.
12. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки рус. культуры, 1999. – 896 с.
13. Аршавский, В. Различия, которые нас объединяют (Этюды о популяционных механизмах межполушарной асимметрии). – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 2001. – 234 с.
14. Бабайцева, В. В. Русский язык: Сборник заданий. 10–11 классы: пособие для школ и классов с углубленным изучением рус. яз. к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». – М.: Дрофа, 2000. – 304 с.
15. Бабайцева, В. В. Основные компоненты структуры языка. – Русский язык в школе. - 2013. - №1. – С. 20-24.
16. Бабенко, Л. Г., Васильев, И. Е., Казарин, Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2000. – 534 с.

17. Бабочки полёт: Японские трёхстишия / пер. с японского В. Н. Марковой; вступ. ст. и прим. В. Н. Марковой, В. С. Сановича. – М.: ООО Изд. дом «Летопись», 2000. – 357 с.
18. Бальмонт, К. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи. – М.: Худож. лит., 1980. – 742 с.
19. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – 615 с.
20. Барт, Р. Лингвистика текста // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 168–175.
21. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
22. Белый, А. Поэзия слова. – Петербург: Эпоха, 1922. – 134 с.
23. Белый, А. Символизм как миропонимание. – М.: Республика, 1994. – 528 с.
24. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
25. Богин, Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека. – Калинин: Изд-во КГУ, 1975. – 106 с.
26. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
27. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
28. Болотнова, Н. С. Ассоциативное поле текста и слова // Коммуникативно-прагматические аспекты слова в художественном тексте : науч. тр. каф. совр. рус. яз. и стилистики ТГПУ. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2000. – С. 9–22.
29. Болотнова, Н. С., Бабенко, И. И., Васильева, А. А. [и др.]. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / под ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 331 с.
30. Болотнова, Н. С. Слово в образной перспективе художественного произведения // Вопросы стилистики: межвуз. науч. сб. – Саратов: Изд-во СГУ, 1988. – С. 36–42.
31. Болотнова, Н. С. Художественный текст как единица культуры и проблема его изучения // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка : сб. ст. – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – С. 57–64.
32. Бродский, И. Нобелевская лекция // Меньше единицы / Поклониться тени: эссе. – СПб.: Азбука, 2001. – С. 297–313.

33. Бруси́на, А. Е. Опыты словесного творчества (Развитие творческих возможностей учащихся при изучении русского языка). – СПб.: Изд-во СПбГУПМ, 1994. – 37 с.
34. Булаховский, Л. А. Потёбня-лингвист // Учёные записки МГУ. – М.: Изд-во МГУ, 1946. – Вып. 107. Роль русской науки в развитии мировой науки и культуры. – Т. 3. Кн. 2.
35. Бычков, В. 2000 лет христианской культуры *sub specie aesthetica*: в 2 т. – М; СПб.: Университетская книга, 1999. – Т. 2. Славянский мир. Древняя Русь. Россия. – 527 с.
36. Вайман, С. Т. Диалектика творческого процесса // Художественное творчество и психология: сб. ст. / отв. ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – С. 3–31.
37. Вандриес, Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю / пер с фр. – М.: Соцэкгиз, 1937. – 460 с.
38. Васильева, А. Н. Художественная речь. – М.: Рус. яз., 1983. – 256 с.
39. Василюк, Ф. Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5–19.
40. Введеннова, Е. Г. Архетипы коллективного бессознательного и проблемы становления культуры // Эволюция. Язык. Познание. – М.: Языки рус. культуры, 2000. – С. 113–133.
41. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание. – М.: Рус. словесность, 1997. – 411 с.
42. Виноградов, В. В. Насущные задачи советского литературоведения. – М., 1951. – 56 с.
43. Виноградов, В. В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1953. – Т. XII. – Вып. 3.
44. Виноградов, В. В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высш. шк., 1981. – 320 с.
45. Власенков, А. И. О школьных курсах русского языка и практической русской словесности // Русский язык в школе. – 1995. – № 6. – С. 3–11.
46. Власенков, А. И. Русская словесность. Интегрированное обучение русскому языку и литературе: Программы. Содержание работы. IX–X классы. – М.: АРКТИ, 2000. – 120 с.
47. Власенков, А. И. Русская словесность. Интегрированное обучение русскому языку и литературе: Программы. Содержание работы. XI класс. – М.: АРКТИ, 2000. – 64 с.
48. Власенков, А. И., Рыбченкова, Л. М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2000. – 367 с.

49. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской; науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика 1989. – 224 с.
50. Волошин, М. Лики творчества. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1989. – 848 с.
51. Воронский, А. Искусство видеть мир. Портреты. Статьи. – М.: Сов. писатель, 1987. – 700 с.
52. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
53. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
54. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
55. Гак, В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова (психолингвистические исследования): сб. ст. – М.: Наука, 1971. – С. 18–25.
56. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
57. Гарин, И. Пророки и поэты: в 2 т. – М.: Изд. центр «Терра», 1992. – Т. 1. – 735 с.
58. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое лит. обозрение, 1996. – 352 с.
59. Гелб, М. Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи. – Мн.: ООО «Попурри», 2000. – 304 с.
60. Голицын, Г. Искусство «высокое» и «низкое»: системная роль элитарной субкультуры // Творчество в искусстве – искусство творчества. – М.: Наука; Смысл, 2000. – С. 245–264.
61. Голосовкер, Я. Э. Имагинативная эстетика // Символ. – 1994. – № 29. – С. 73–127.
62. Гончаров. И. А. Собрание сочинений: в 8 т. – М.: Гослитиздат, 1955. – Т. 8. – 576 с.
63. Граник, Г. Г., Соболева О. В. Понимание текста: проблемы земные и космические // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 81–91.
64. Грановская, Р. М., Березная, И. Я. Интуиция и искусственный интеллект. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 269 с.
65. Григорьева, Т. П. Синергетика и Восток // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.
66. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

67. Гурова, Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одарённости // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–20.

68. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

69. Дейкина, А. Д., Пахнова, Т. М. Русский язык: учеб.-практикум для старших классов. – М.: Вербум-М, 2003. – 416 с.

70. Дейкина, А. Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка: докл. и тез. докл. участников всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения академика А. В. Текучёва (11-12 марта 2003 г.). – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – С. 10–15.

71. Дейкина, А. Д. Сочинения малой формы в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. – 1994. – № 5. – С. 16–21, 34.

72. Диброва, Е. Д. Пространство текста в композитном членении // Структура и семантика художественного текста: докл. VII Междунар. конф. – М.: Изд-во МГОПУ, 1999. – С. 91–138.

73. Доблаев, Л. П. Логико-психологический анализ текста. – Саратов: Изд-во СГУ, 1969. – 171 с.

74. Донская, Т. К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – С. 24–28.

75. Донская, Т. К. Русская национальная школа: проблемы и решения. – СПб.: Сударыня, 1998. – 108 с.

76. Достоевский, Ф. М. В письме к М. М. Достоевскому // Русские писатели о литературном труде: в 4 т. – Л.: Сов. писатель, 1955. – Т. 3 / сост. Н. Алексеева [и др.]; ред. Б. С. Мейлах. – 630 с.

77. Дридзе, Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информационно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации): сб. ст. / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – С. 48–56.

78. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (На материале русской прозы XIX–XX вв.). – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 328 с.

79. Евгеньева, А. П. Проект словаря синонимов. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 47 с.

80. Емельянов, Г. А. Восприятие поэтической формы в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 31–43.

81. Ефимов, А. И. Стилистика художественной речи. – М.: Изд-во МГУ, 1961. – 519 с.
82. Жинкин, Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
83. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
84. Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов // Известия АПН РСФСР. – 1956. – Вып. 78. – С. 34–42.
85. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
86. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику. – М.: Изд-во РГГУ, 2000. – 382 с.
87. Залевская, А. А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин: Изд-во КГУ, 1981. – С. 28–44.
88. Зарубина, Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – М.: Рус. яз., 1981. – 112 с.
89. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
90. Зимняя, И. А. Предметный анализ текста как продукта говорения // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации): сб. ст. / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – С. 57–64 с.
91. Зинченко, В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5–19.
92. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
93. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 126–138.
94. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 139–151.
95. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 117–130.
96. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 50–60.
97. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 368 с.
98. Иванова, И. А. Функция символа в прозе Евгения Замятина // Филологические науки. – 2002. – № 1. – С. 46–53.
99. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – С. 18 – 19.

100. Илюхина, Н. А. Образ как объект и модель семасиологического анализа: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 1999. – 43 с.
101. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 176 с.
102. Исенбаева, Г. И. О соотношении синонимии и нормы (в современном французском языке) // Лексические и грамматические единицы в тексте: сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982. – Вып. 195. – С. 40–56.
103. Каганович, С. Л. Технология обучения анализу поэтического текста / С. Л. Каганович // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 20–28.
104. Калужских, И. Я. Система работы над планом изложений (на материале 4 класса): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 23 с.
105. Капинос, В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
106. Караулов, Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
107. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
108. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 220 с.
109. Кирнос, Д. И. Индивидуальность и творческое мышление. – М.: Просвещение, 1992. – 172 с.
110. Князева, Е. Н. Топология когнитивной деятельности: синергетический подход // Эволюция. Язык. Познание: сб. ст. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 221–245.
111. Кожина, М. Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. – Пермь: Изд-во ПГУ им. А. М. Горького, 1966. – 213 с.
112. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
113. Коледа, С. Моделирование бессознательного. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2000. – 224 с.
114. Колесов, В. В. Философия русского слова. – СПб.: ЮНА, 2002. – 448 с.
115. Лакофф, Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1981. – С. 350–368.
116. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 144 с.

117. Леонтьев, А. А. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее обучение) // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82–85.
118. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд. МГУ, 1970. – 88 с.
119. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
120. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
121. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
122. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
123. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
124. Литература. 11 класс: учеб. для общеобраз. учрежд.: в 2 ч. / под ред. чл.-корр. РАО В. Г. Маранцмана. – М.: Классик Стиль, 2002. – Ч. 1. – 368 с.
125. Литература. 11 класс: учеб. для общеобраз. учрежд.: в 2 ч. / под ред. чл.-корр. РАО В. Г. Маранцмана. – М.: Классик Стиль, 2002. – Ч. 2. – 416 с.
126. Лихачёв, Д. С. Русская культура. – М.: Искусство, 2000. – 440 с.
127. Лопатина, А., Скребцова, М. Искусство видеть мир. – М.: Сфера, 1998. – 576 с.
128. Лосев, А. Ф. Миф – Число – Сущность. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
129. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семиосфера – История. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
130. Лотман, Ю. М. и тартуско-московская семиотическая школа: сб. ст. – М.: Гнозис, 1994. – 560 с.
131. Лук, А. Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
132. Лукин, В. А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. – 192 с.
133. Львов, М. Р. Основы теории речи. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 248 с.
134. Львова, С. И. Уроки словесности. 5-9 классы: пособие для учителя. – М.: Дрофа, 1996. – 416 с.
135. Любичева, Е. В. Интегративная образовательная программа по русскому (родному) языку «Волшебный мир языка» для 5-9 классов

гимназий и лицеев гуманитарного профиля // Язык – культура – человек: сб. ст. – Мурманск: Изд-во МГПИ, 2001. – С. 63–77.

136. Любичева, Е. В. Куда пойдёт педагогическая наука в XXI веке // Историческая психология и ментальность: Детство. Семья. Быт. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 15–33.

137. Любичева, Е. В., Ольховик, Н. Г. Посредством Слова творю я Мир... Книга третья. Диалог с художественным текстом. 5-11 классы: пособие по рус. яз. для учителей-словесников. – СПб.: ООО «Изд-во ДНК», 2002. – 288 с.

138. Ляпон, М. В. Языковой портрет – психологический портрет (на материале прозы М. Цветаевой) // Структура и семантика художественного текста: докл. VII Междунар. конф. – М.: Изд-во МГОПУ, 1999. – С. 240–250.

139. Малаховский, В. А. Очерки по методике русского языка. – М.: «Долой неграмотность, Мосполиграф», 1928. – 263 с.

140. Мандельштам, О. Э. Проза поэта. – М.: Вагриус, 2000. – 221 с.

141. Мандельштам, О. Э. Слово и культура: Статьи. – М.: Сов. писатель, 1987. – 320 с.

142. Маранцман, В. Г. Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения // Русский язык в школе. – 1994. – № 6. – С. 41–50, 63.

143. Марков, В. Миф. Символ. Метафора. (Модальная онтология). – Рига: Латвийская Академия наук; Ин-т философии и социологии, 1994. – 311 с.

144. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.

145. Мартинович, Г. А. Вербальные ассоциации в ассоциативном эксперименте. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 72 с.

146. Маршак, С. Я. Заметки о мастерстве. Писатели и книги. – М., 1960. – Вып. 1.

147. Маслова, В. А. Ассоциативный эксперимент как один из методов исследования лексической антонимии // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин: Изд-во КГУ, 1981. – С. 60–68.

148. Маслова, В. А. Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности: колл. монография. – М.: Наука, 1991. – С. 179–205.

149. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1990. – 168 с.

150. Матевосян, Л. Б. Толкование эмоциональных состояний как ключ к пониманию культуры // Филологические науки. – 1999. – № 3. – С. 96–100.

151. Меерович, М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления: практ. пособие. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 432 с.
152. Мейлах, Б. С. Талант писателя и процессы творчества. – Л.: Сов. писатель (Ленингр. отд-ние), 1969. – 446 с.
153. Мелик-Пашаев, А. А., Новлянская, З. Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Педагогика, 1987. – 126 с.
154. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
155. Мельников, Г. П. О типах дуализмов языкового знака // Филологические науки. – 1971. – № 5. – С. 54–69.
156. Методика преподавания литературы / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: в 2 ч. – М.: Просвещение; Владос, 1994. – Ч. 1. – 288 с.
157. Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
158. Мещеряков, В. Н. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 256 с.
159. Морковкин, В. В. Тематический список русских слов (1177 слов) // Лексические минимумы русского языка: кн. / под ред. П. Н. Денисова. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 92–107.
160. Москальская, О. И. Грамматика текста. – М.: Высш. шк., 1981. – 183 с.
161. Москальчук, Г. Г. Структура текста как синергетический процесс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 296 с.
162. Мурзин, Л. Н., Штерн, А. С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1991. – 172 с.
163. Мухелишвили, Н. Л., Шрейдер, Ю. А. Значение текста как внутренний образ // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 79–91.
164. Некрасова, Е. А., Бакина, М. А. Языковые процессы в современной русской поэзии. – М.: Наука, 1982. – 312 с.
165. Никитина, Е. И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс. – М.: Дрофа, 1999. – 176 с.
166. Никитина, Е. И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс. – М.: Дрофа, 1999. – 160 с.
167. Никитина, Е. И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс. – М.: Дрофа, 1999. – 160 с.
168. Никитина, Е. И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс. – М.: Дрофа, 2000. – 224 с.
169. Никитина, Е. И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс. – М.: Дрофа, 2000. – 256 с.

170. Николаева, Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII. – М.: Прогресс, 1978. – С. 5–39.
171. Николаенко, Н. Н. Творчество и мозг. – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2001. – 344 с.
172. Николина, Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
173. Новиков, Л. А. Семантика русского языка. – М.: Высш. шк., 1982. – 272 с.
174. Овсянико-Куликовский, Д. Н. Статьи по теории литературы: Психология мысли и чувства. Художественное творчество // Литературно-критические работы: в 2 т. – М.: Худож. лит., 1989. – Т. 1. – 542 с.
175. Овчинникова, И. Г. Ассоциации и высказывание: структура и семантика: учеб. пособие по спецкурсу. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1994. – 124 с.
176. Овчинникова, И. Г. Textoобразующая роль вербальных ассоциативных структур: дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1986. – 239 с.
177. Ольховиков, Д. Б. «Образность» как категория филологического описания текста // RES LINGUISTICA: сб. ст. к 60-летию проф. В. Н. Нерознака. – М.: Academia, 1999.
178. Онуфриенко, Г. Япония: эстетический вызов // Знание – сила. – 1993. – № 5. – С. 112–117.
179. Ошо. Интуиция. Знание за пределами логики. – СПб., 2006.
180. Павлович, Н. В. Парадигмы образов в русском поэтическом языке // Вопросы языкознания. – 1991. – № 3. – С. 104–117.
181. Пауль, Г. Принципы истории языка. – М.: Иноиздат, 1960. – 500 с.
182. Паустовский, К. Золотая роза. – М.: Дет. лит., 1972. – 558 с.
183. Паустовский, К. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Гослитиздат, 1957. – Т. 2. – 647 с.
184. Пешковский, А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. – М.-Л.: Госиздат, 1930. – 176 с.
185. Пидкасистый, П. И., Чудновский, В. Э. Психолого-педагогические основы одарённости учащихся: программа. – М.: Пед. общество России, 1999. – 32 с.
186. Письма И. С. Тургенева к г-же Полине Виардо и его французским друзьям. – М., 1900.
187. Плёткин, Н. А. Уроки развития речи: 5-9 классы: кн. для учителя (из опыта работы). – М.: Просвещение, 1995. – 224 с.

188. Полуянов, Ю. А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 94–101.

189. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

190. Пономарёва, Л. Д. Комплексный анализ текста на уроках русского языка (уроки обобщающего повторения в 9 классе): метод. указания к спецсеминару по методике преп. рус. яз. для учителей и студ. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1990. – 28 с.

191. Пономарева, Л. Д. Развитие образного мышления учащихся в процессе художественной речетворческой деятельности: Учебное пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 230 с.

192. Пономарёва, Л. Д. Теоретико-практическое освоение понятия «текст» на уроках русского языка: метод. указания к спецсеминару по методике преп. рус. яз. для студ.-филологов и учителей рус. яз. и лит. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1999. – 46 с.

193. Потебня, А. А. Мысль и язык // Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – С. 17–200.

194. Поцепня, Д. М. Образ мира в слове писателя. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 264 с.

195. Поэтические образы. От Абажура до Яшмы: слов. / сост. В. Б. Феркель. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2002. – 590 с.

196. Прангишвили, А. С. Потребность, мотивы и установка // Проблема формирования социальных потребностей: сб. ст. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 32–35.

197. Программа по литературе для 5-9 классов средней школы / под ред. чл.-корр. РАО, проф. В. Г. Маранцмана. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 201 с.

198. Программа по литературе для старших классов средней школы / под ред. чл.-корр. РАО, проф. В. Г. Маранцмана. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 272 с.

199. Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 416 с.

200. Пустовойт, П. Г. От слова к образу. – Киев: Радянська шк., 1974. – 192 с.

201. Разумовская, М. М., Львова, С. И., Капинос, В. И. Русский язык: 5 класс: учеб. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М.: Дрофа, 1999. – 384 с.

202. Разумовская, М. М., Львова, С. И., Капинос, В. И. Русский язык: 6 класс: учеб. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М.: Дрофа, 2001. – 366 с.

203. Разумовская, М. М., Львова, С. И., Капинос, В. И. Русский язык: 7 класс: учеб. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М.: Дрофа, 1999. – 371 с.
204. Разумовская, М. М., Львова, С. И., Капинос, В. И. Русский язык: 8 класс: учеб. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М.: Дрофа, 2000. – 268 с.
205. Разумовская, М. М., Львова, С. И., Капинос, В. И. Русский язык: 9 класс: учеб. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М.: Дрофа, 2001. – 270 с.
206. Родари, Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1978. – 212 с.
207. Розенталь, Д. Э., Голуб, И. Б. Секреты стилистики. – М.: Рольф, 1996. – 208 с.
208. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. Практическая стилистика русского языка. – М.: Рус. яз., 1976. – 342 с.
209. Розинер, Ф. Искусство Чюрлёниса. – М.: Изд. центр «Терра», 1992. – 406 с.
210. Рудяков, Н. А. Основы стилистического анализа художественного произведения. – Кишинёв: Штиинца, 1972. – 179 с.
211. Русские писатели о литературном труде: в 4 т. – Л.: Сов. писатель, 1956. – Т. 4. А. Н. Толстой.
212. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Академия, 1997. – 383 с.
213. Рыбченкова, Л. М., Капинос, В. И., Цыбулько, И. П. О ЕГЭ и мониторинге по русскому языку (2002/2003 учебный год) // Русский язык в школе. – 2004. – № 3. – С. 3–12.
214. Савенков, А. И. Детская одарённость: развитие средствами искусства. – М.: Пед. общество России, 1999. – 219 с.
215. Салямон, Л. О физиологии эмоционально-эстетических процессов // Психология художественного творчества: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1999. – С. 214–253.
216. Сартр, Ж. П. Что такое литература? Слова / пер. с фр.; худ. обл. М. В. Драко. – Минск: ООО «Попурри», 1999. – 448 с.
217. Сафонов, В. К. Психическое состояние // Психология: Учебник / Под ред. А. А. Крылова. М., 2004. – С. 47).
218. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику: курс лекций. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 180 с.
219. Свирина, Н. М. Современный школьник и художественная культура // Историческая психология и ментальность: Детство. Семья. Быт. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 34–54.

220. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
221. Сидоренков, В. А. Лингвометодические основы лексического разбора в школе. – Л., 1979.
222. Сидоренков, В. А. Углублённое изучение русского языка: кн. для учителя (из опыта работы). – М.: Просвещение, 1996. – 271 с.
223. Синергетике – 30 лет. Интервью Е. Н. Князевой с профессором Г. Хакеном // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53–61.
224. Сиротинина, О. Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи. – М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996. – 174 с.
225. Скоробогатов, В. А., Коновалова, Л. И. Феномен воображения: Философия для педагогики и психологии: учеб. пособие. – СПб.: Союз, 2002. – 183 с.
226. Слово и образ: сб. ст. / сост. В. В. Кожевникова. – М.: Просвещение, 1964. – 288 с.
227. Смелкова, З. С. Литература как вид искусства: кн. для учителя и учащихся. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 280 с.
228. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 260 с.
229. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.
230. Смирнов, И. П. Смысл как таковой. – СПб.: Академический проект, 2001. – 352 с.
231. Соколова, Г. П. Уроки русского языка и словесности. – М.: Дрофа, 2003. – 352 с.
232. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
233. Соколов, А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 163–190.
234. Соколов, Ю. А. Тайны золотого сечения // Техника – молодёжи. – 1978. – № 5. – С. 40–42.
235. Соколов, Ю. Н. Цикл как основа мироздания. – Ставрополь: ЮРКИТ, 1994. – Вып. 1. – С. 9–37.
236. Солганик, Г. Я. Русский язык. 10–11 классы. Стилистика: учеб. пособие для общеобраз. учеб. завед., школ и классов с углубл. изуч. рус. яз., лицеев и гимназий. – М.: Дрофа, 1995. – 272 с.
237. Солодуб, Ю. П. Textoобразующая функция символа в художественном произведении // Филологические науки. – 2002. – № 2. – С. 46–55.
238. Сорокин, Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.

239. Сороко, Э. М. Структурная гармония систем. – Минск: Наука и техника, 1984. – 264 с.
240. Сохор, А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
241. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
242. Степанов, В. Г. Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 42–52.
243. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
244. Степанова, В. В. В поисках внутренних закономерностей организации лексического уровня художественного текста // Слово. Семантика. Текст: сб. науч. тр., посвящ. юбилею проф. В. В. Степановой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
245. Степанова, В. В. Лексика // Изучение курса русского языка в школе: сб. ст. – М., 1977.
246. Степанова, В. В. Лексическая структура художественного текста в коммуникативном аспекте // Актуальные проблемы функциональной лексикологии: сб. ст. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 1997. – С. 98–102.
247. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. – 171 с.
248. Стрелков, А., Фурсов, А. Буддийская педагогика // Воспитание школьников. – 1999. – № 6. – С. 42–48.
249. Суворова, Е. П. Периоды речевого развития школьников (5–9 классы): монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 104 с.
250. Сулименко, Н. Е. Об одном из аспектов семантического анализа лексики // Язык. Функции. Жизнь: сб. ст. в честь проф. А. В. Бондарко / РГПУ им. А. И. Герцена, каф. рус. яз. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 151–159.
251. Сулименко, Н. Е. Рефлексия над словом в прозе О. Мандельштама: лингвистические уроки // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2002. – С. 238–254.
252. Сулименко, Н. Е. Слово в контексте гуманитарного знания: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 84 с.
253. Супрун, А. Е., Клименко, А. П., Титова, Л. Н. Типология ассоциативных структур и изучение лексики // Русский язык в национальной школе. – 1974. – № 3. – С. 4–11.
254. Телия, В. Н. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – 174 с.

255. Теория и практика сочинений разных жанров: пособие для факультативных занятий / под ред. Т. А. Ладыженской и Т. С. Зепаловой. – М.: Просвещение, 1970. – 271 с.

256. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

257. Тимофеев, В. П., Пастухова, В. Я. Явление антонимии в русском языке // Теория поэтической речи и поэтическая лексикография: сб. ст. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1971. – С. 164–178.

258. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений: в 15 т. – М.: Гослитиздат, 1949. – Т. 13.

259. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Русские методисты-словесники в воспоминаниях. – М.: Просвещение, 1969. – С. 154–174.

260. Топоров, В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. Избранное. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 624 с.

261. Топоров, В. Н. Ахматова и Блок (к проблеме построения поэтического диалога: «блоковский» текст Ахматовой) // *Modern Russian Literature and Culture. Studies and Texts.* – Berkeley: Berkeley Slavic Specialtie, 1981. – Vol. 5.

262. Тураева, З. Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105–114.

263. Тынянов, Ю. Н. Проблемы стихотворного языка // Ю. Н. Тынянов. Литературный факт. – М.: Высш. шк., 1993. – С. 23–157.

264. Узнадзе, Д. Н. Общая психология. – Тбилиси: Изд-во АН Грузии, 1940.

265. Улановский, М. К. Эстетическая функция определения в художественном тексте // Язык и композиция художественного текста: межвуз. сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 113–121.

266. Уфимцева, А. А. Некоторые вопросы синонимии // Лексическая синонимия: сб. ст. – М.: Наука, 1967. – С. 26–38.

267. Учебное пособие по курсу психологии в программе педагогической практики «Психология обучения видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка» / под ред. проф. И. А. Зимней. – М., 1977.

268. Фаворин, В. К. Синонимы в русском языке: науч.-популяр. очерк. – Свердловск: Свердловгиз, 1953. – 71 с.

269. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. – М.: Агар, 2000. – 280 с.

270. Фёдоров, А. И. Семантическая основа образных средств языка. – Новосибирск: Наука – Сибирское отд-ние, 1969. – 91 с.

271. Фёдоров, В. Уроки поэзии // Москва. – 1973. – № 1.
272. Фигуровский, И. А. Синтаксис целого текста и ученические работы. – М.: Учпедгиз, 1961. – 171 с.
273. Филин, Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Езиковедские исследования в честь акад. Стефан Младенов. – София, 1957. – С. 536–539.
274. Флоренский, П. А. Обратная перспектива // П. А. Флоренский. Избранные труды по искусству. – М.: Изобразительное искусство; Центр изучения, охраны и реставрации наследия священника Павла Флоренского, 1996. – С. 9–72.
275. Харченко, В. К. Функции метафоры. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992. – 88 с.
276. Хиллман, Дж. Архетипическая психология. – СПб.: Б.С.К., 1996. – 157 с.
277. Хомская, Е. Д., Батова, Н. Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 268 с.
278. Храповицкая, Г. Н. Двоемирие и символ в романтизме и символизме // Филологические науки. – 1999. – № 3. – С. 35–41.
279. Храпченко, М. Б. Горизонты художественного образа. – М.: Худож. лит., 1982. – 334 с.
280. Художественный текст и языковая личность: проблемы изучения и обучения: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию ТГПУ (11-12 октября 2001 г.) / под общ. ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 181 с.
281. Чейф, У. Память и вербализация прошлого опыта // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 3–41.
282. Черемисина, Н. В. Вопросы эстетики русской художественной речи. – Киев: Вища школа, 1981. – 240 с.
283. Черняк, В. Д. Синонимические связи слов как примета идиолекта // Актуальные проблемы функциональной лексикологии: сб. ст. / под ред. д-ра филол. наук, проф. В. Д. Черняк. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1997. – С. 103–108.
284. Чехов, А. П. Записные книжки // А. П. Чехов. Собрание сочинений: в 12 т. – М.: Гослитиздат, 1956. – Т. 10. – 599 с.
285. Чистякова, Г. Д. Творческая одарённость в развитии познавательных структур // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 103–111.
286. Чурилина, Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте / Л. Н. Чурилина. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 236 с.

287. Шанский, Н. М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X–XI классы) // Русский язык в школе. – 1994. – № 5. – С. 35–39.

288. Шаховский, В. И., Сорокин. Ю. А., Томашева, И. В. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). – Волгоград: Перемена, 1998. – 149 с.

289. Шестак, Л. А. Русская языковая личность: коды образной вербализации тезауруса: монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 312 с.

290. Шиманский, А. Г., Шиманская, Ю. О. Человек творческий. К новому мировоззрению. – Мн.: Эконом-пресс, 2000. – 304 с.

291. Шмелёв, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). – М.: Наука, 1973. – 280 с.

292. Шмелёв, Д. Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – 335 с.

293. Шмелёв, И. П. Третья сигнальная система // И. Ш. Шевелев, М. А. Марутаев, И. П. Шмелёв. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – С. 233–341.

294. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

295. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

296. Эллис (Кобылинский Л. Л.). Русские символисты: Константин Бальмонт. Валерий Брюсов. Андрей Белый. – Томск: Водолей, 1996. – 287 с.

297. Юнг, К. Г. Феномен духа в искусстве и науке // К. Г. Юнг. Собрание сочинений: в 19 т. – М.: Ренессанс, 1992. – Т. 15. – 320 с.

298. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

299. Якобсон, П. М. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1971. – 47 с.

300. Яковлева, Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

301. Японская поэзия / сост., вступ. ст., коммент., примеч. Т. Соколовой-Делюсиной. – СПб.: Северо-Запад, 2000. – 662 с.

Словари

302. Бидерманн, Г. Энциклопедия символов / пер. с нем. – М.: Республика, 1996. – 335 с.

303. Горбачевич, К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка. – СПб.: Норинт, 2000. – 221 с.

304. Зеленский, В. В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами). – СПб.: Б&К, 2000. – 324 с.

305. Иванова, Н. Н., Иванова, О. Е. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.): более 4500 образных слов и выражений. – М.: АСТ: Астрель: Русские словари: Транзиткнига, 2004. – 666 с.

306. Левкиевская, Е. Мифы русского народа. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 528 с.

307. Огольцев, В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический). – М.: ООО «Русские словари»: ООО «Изд-во Астрель: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 800 с.

308. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов [и др.]. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – Т. 1. От стимула к реакции. – 784 с.

309. Саяхова, Л. Г., Хасанова, Д. М., Морковкин, В. В. Тематический словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 2000. – 560 с.

310. Славянская мифология: энцикл. слов. – М.: Междунар. отношения, 2002. – 512 с.

311. Словарь мифов / под ред. Питера Бентли. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 432 с.

312. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН; Ин-т лингв. исслед.; под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1–4.

313. Тресиддер, Дж. Словарь символов / пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.

314. Федченко, С. М. Словарь русских созвучий. – М.: ООО «Изд-во Русские словари», ООО «Изд-во Астрель», ООО «Изд-во АСТ», 2000. – 800 с.

315. Шанский, Н. М., Боброва, Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. – М.: Дрофа, 2001. – 400 с.

316. Шанский, Н. М., Боброва, Т. А. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прозерпина: ТОО «Школа», 1994. – 398 с.

317. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: МИФ: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 576 с.

Учебное текстовое электронное издание

Пономарева Любовь Дмитриевна

**ТЕКСТ
В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
УЧАЩИХСЯ**

Учебное пособие

Издание 2-е

1,17 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2021 год

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Кафедра русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий

e-mail: ceor_dot@mail.ru