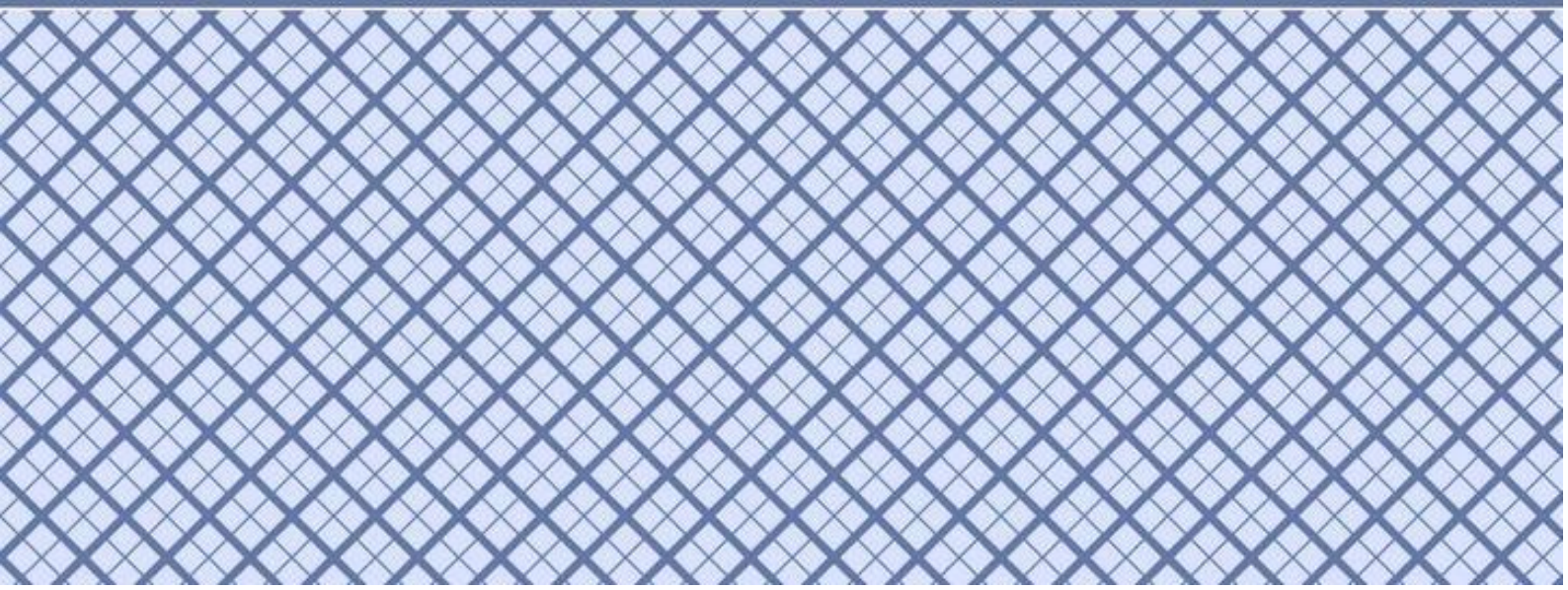


Татьяна Геннадьевна
Чернышева

*Развитие речетворческих
способностей
старшекласников
средствами
экспрессивного
синтаксиса*

Учебно-методическое пособие



Чернышева Т.Г. Развитие речетворческих способностей старшеклассников средствами экспрессивного синтаксиса: учебно-методическое пособие. – Самара: ПРАЙМ, 2022. – 222 с.

Автор-составитель – Чернышева Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, учитель русского языка высшей категории, почётный работник общего образования РФ.

Рецензенты:

Горшенёва Ирина Аркадьевна, кандидат филологических наук;

Рамзаева Валентина Александровна, кандидат педагогических наук.

Учебно-методическое пособие предназначено для учителей словесников. В нём представлена модель развития речетворческих способностей обучающихся старших классов. В пособии дано теоретическое обоснование предложенной модели, определены педагогические условия формирования коммуникативной творческой личности на уроках русского языка, сформулированы критерии и параметры сформированности речетворческих навыков, описаны технологии, методы, приёмы и формы работы. Автором представлен комплекс упражнений, направленных на развитие письменных речевых навыков на материале экспрессивного синтаксиса.

ВВЕДЕНИЕ

Социально-политические процессы в России последних лет привели к коренному изменению общественных отношений, что, естественно, не могло не сказаться на функционировании и развитии русского языка.

Возможность всех слоёв общества участвовать в общественной жизни, в политических организациях, рыночных отношениях проявляется в активизации политического дискурса, развитии полемических форм диалога, плюрализации коммуникативного поведения людей, возрастании роли речетворческой деятельности личности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый Государственной Думой 21 декабря 2012 года и одобренный Советом Федерации 26 декабря 2012 года, зафиксировал: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет основные цели и задачи, среди которых – «разностороннее и своевременное развитие детей, их творческих способностей, формирование навыков самообразования и самореализация личности. Современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России» [Данилюк 2009: 10]. Следовательно, перед современным учителем русского языка стоит задача развития «творческой языковой личности – выпускника основной общеобразовательной школы, который проявляет высокий уровень речевой культуры, коммуникативно целесообразно пользуется (...) средствами языка в соответствии с требованиями ситуации

общения и коммуникативного задания, постоянно следит за своей речью и совершенствует ее» [Омельчук 2003: 3]. Умелое «владение русским языком как средством общения – веление сегодняшнего дня: оно необходимо не только для успешной учебы в школе, но и для формирования языковой личности XXI века, личности творческой, социально зрелой, мобильной» [Садыкова 2009: 3].

Противоречия между осознанием необходимости речетворческого развития учащихся и недостаточной разработанностью теории и практики организации этого процесса требуют разрешения вопроса о создании научно обоснованной, концептуально выстроенной, экспериментально проверенной методики развития речетворческой деятельности учащихся.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена:

– модернизацией системы целей и ценностей национального образования и изменениями системы обучения русскому языку в современной общеобразовательной школе, где необходимо больше уделять внимания условиям развития речетворческой деятельности учащихся с целью совершенствования их творческих способностей и компетентного владения родным языком;

– возникшим противоречием между необходимостью повышения качества развития речи школьников и недостаточной разработанностью методики обучения, обеспечивающей развитие речетворческой деятельности;

– противоречием между полнотой и разноаспектностью исследования экспрессивности речи, экспрессивных синтаксических средств, в частности параллельных и синонимических синтаксических конструкций в работах ученых-лингвистов;

– отсутствием теоретического обоснования необходимости работы над экспрессивными синтаксическими средствами при развитии речетворческой деятельности старшеклассников;

– недостаточной разработанностью вопросов методики развития речетворческой деятельности учащихся старших классов и, как следствие,

недостаточным количеством дидактического материала по исследуемой проблеме в школьной методической литературе;

– низким уровнем сформированности у старшеклассников теоретических знаний об экспрессивности как коммуникативном качестве речи, о синтаксических средствах выразительности, в частности параллельных и синонимических синтаксических конструкций, а также готовности к активной речетворческой деятельности, что было установлено в ходе констатирующего эксперимента.

Под речетворческой деятельностью мы понимаем комплекс речевых действий и операций на основе языковой системы, использование которого направлено на самореализацию личности как личности языковой.

ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В связи с изменениями требований Государственных Стандартов в области образования усиливается «необходимость теоретического осмысления речевой деятельности личности, ее речевого поведения и речетворчества, являющихся компонентами коммуникативной компетенции» [Валеева 2011:3].

В данной главе предпринята попытка осветить проблему развития речетворческой деятельности детей старшего школьного возраста средствами экспрессивного синтаксиса.

Обращение к проблеме речетворчества показывает, что данный феномен является предметом изучения многих отраслей наук. В основу настоящего исследования была положена идея о творческом характере речи, что составляет одно из ведущих положений теории речевой деятельности. В процессе проведенного исследования проанализирована сущность понятий «речетворческая деятельность» и «речетворческие способности». Поскольку процесс совершенствования речетворческой деятельности осуществлялся

средствами экспрессивного синтаксиса, в исследовании рассматриваются различные трактовки экспрессивности, отличающиеся неоднозначностью восприятия данного термина, своей многоплановостью, а также корреляцией экспрессивности с понятиями «выразительность», «образность», «эмоциональность», «изобразительность», «оценочность». Сопоставление разных толкований экспрессивности позволило вывести генеральную дефиницию этого понятия. Кроме того, в данной главе даны трактовки синонимических и параллельных синтаксических конструкций.

1.1. Понятие «речетворческая деятельность» в современной научной литературе

Языковая личность, используя различные социальные коммуникативные роли в процессе общения людей друг с другом и взаимодействия с окружающим их миром, складывается из способностей индивидуума осуществлять разнообразные виды речемышлительной деятельности.

В российской науке основоположником теории речевой деятельности является А.А. Леонтьев, теория которого послужила началом формирования отечественной психолингвистики [Леонтьев 2003]. А.А. Леонтьев считал, что речевая деятельность – это специфический вид деятельности, который не соотносится непосредственно с такими «классическими» видами деятельности, как, например, труд или игра. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [Леонтьев 2003: 63].

Современная психолингвистика ставит в центр внимания, во-первых, механизмы и организацию речевой деятельности человека, во-вторых, особенности зарождения и функционирования данных механизмов.

По мнению представителей московской психолингвистической школы, речевую память человека нельзя рассматривать лишь как пассивное хранилище тех или иных сведений о языке. Она представляет собой подвижную (динамическую) функциональную систему. Эта дефиниция очень важна для нашего дальнейшего исследования, так как определяет возможность формирования и развития названной деятельности у школьника, поскольку существует постоянная связь между процессом получения речевого опыта и тем продуктом, который был приобретён в результате речевой деятельности. Иначе говоря, человек, который получает новую речевую информацию, не только усваивает, но и преобразует всю систему приобретённого им речевого опыта. Следовательно, речевая деятельность – сложная самоорганизующаяся система.

По мнению А.А. Леонтьева [Леонтьев 2003], речевая деятельность, подобно любой другой деятельности человека, включает:

- мотив и потребность, замысел и цель, установку и культурологические и языковые знания, а также апелляцию к ним;
- всесторонний анализ ситуации, в которую попадает человек и в которой происходит речевая деятельность;
- принятие решения об осуществлении/неосуществлении деятельности и, соответственно, выбор средств (непосредственно языковых средств: лексических, фонетических, грамматических; видов речи, а также их вариантов), оптимальных для той или иной ситуации;
- планирование речевой деятельности, предположение о её возможных результатах (акцептор результата действия) [Анохин 1968], осознание результатов планирования на различных уровнях;
- выполнение определенных речевых операций и действий;
- осуществление текущего контроля над совершаемой речевой деятельностью и (при необходимости) её коррекция;

– конечное сопоставление результата деятельности с ее первоначальным замыслом.

Среди основных единиц психолингвистического анализа выделяют элементарное речевое действие и речевую операцию, так называемый акт речевой деятельности. Указанные единицы обладают основными признаками речевой деятельности, а именно:

- 1) предметность деятельности;
- 2) целенаправленность (каждое действие характеризуется промежуточной целью, прогнозируемой субъектом, а любой акт – конечной);
- 3) мотивированность (причём, по мнению А.А. Леонтьева, речевой акт является обычно полимотивированным, так как побуждается несколькими мотивами, которые слиты в нечто целое);
- 4) иерархичность организации деятельности, в том числе и ее единиц;
- 5) этапная, или фазная, организация деятельности.

Итак, с точки зрения представителей московской психолингвистической школы, единицы психолингвистического анализа выделяются и характеризуются в «деятельностной парадигме» [Леонтьев 2003: 65].

Эвристический принцип, предусматривающий выбор «стратегии» речевого поведения, лежит в основе организации речевой деятельности. Согласно А.А. Леонтьеву, психолингвистическая теория речевой деятельности должна «а) предусматривать звено, в котором осуществлялся бы выбор стратегии речевого поведения; б) допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения (восприятия) речи; в) наконец, не противоречить экспериментальным результатам, полученным ранее на материале различных психолингвистических моделей, построенных на иной теоретической основе» [Леонтьев 2003: 67].

По мнению А.А. Леонтьева, психологическая теория речевой деятельности должна ставить в центр внимания взаимоотношения человека,

«опосредованного языком образа мира», и речевую деятельность с коммуникативной точки зрения.

Следовательно, психолингвистическая теория сочетает в себе наряду с деятельностным подходом подход в плане отображения, выступающего в структуре деятельности человека в качестве ориентировочного звена. В связи с этим в структуре речевой деятельности психолингвисты выделяют 1) этап (фаза) ориентировки, результатом которого является выбор соответствующей стратегии порождения, а также восприятия речи, и 2) этап планирования, который предполагает использование образов памяти [Там же. С. 69].

Выбор различных способов реализации деятельности представляет собой «моделирование будущего» [Там же. С. 70]. Подобная преднастройка к любым действиям, которая опирается на прошлый опыт, называется вероятностным прогнозированием, которому в речевой деятельности отводится важнейшая роль, так как в процессе обучения ученика тому или иному роду деятельности учитель определяет различные варианты реализации им речевой деятельности в зависимости от тех или иных коммуникативных условий. Цель обучения – продемонстрировать ребёнку возможные варианты, обеспечить его набором средств, которые могут быть использованы им в самостоятельной речевой деятельности. В связи с этим важным считаем использование образцовых текстов – отрывков из художественной литературы.

По мнению Н.И. Жинкина, в процессе общения и использования натурального языка вырабатывается ещё и особый язык – язык художественного мышления. Вполне понятно, что представления и чувствования и непосредственно и сами по себе не передаваемы. Но возможен такой язык, с помощью которого возможно управлять возникновением у воспринимающего партнера тех или иных чувствований и представлений, достигаемых путем включения в язык новых правил, которые регулируют как надсинтаксическую структуру временных членений (как в поэтическом языке),

так и форму языковой изобразительности, т.е. способ построения описываемых ситуаций (как в художественной прозе) [Жинкин 1998].

Важнейшим способом формирования художественного мышления, а, следовательно, и развития собственной речетворческой деятельности считается раскрытие ученикам секретов создания художественным текстов. По мнению Н.И. Жинкина, «создается двухзвенный механизм художественного мышления, задаются новые, так сказать, более «свободные» правила отождествления, ... выражаемое говорящим или пишущим определяется неповторимостью ситуаций и индивидуальностью интонаций» [Там же].

На уроках русского языка одним из важнейших видов речевой деятельности школьников является письменная речь. В рамках проводимого исследования именно этот вид речевой деятельности выбран для детального анализа.

Письменная речь – это особый вид речевой деятельности, один из видов речи, наряду с внутренней и устной, который включает в свой состав чтение и письмо [Ковшиков 2007].

Психолингвистические особенности письменной формы речи наиболее полно рассмотрены в исследованиях Д.Н. Богоявленского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и др. [Богоявленский 1958; Лурия 1975; 2003; Цветкова 1988].

Письменная речь «по своему происхождению» и по своей коммуникативной природе представляет собой, в основном, речь монологическую, хотя на современном этапе развития человеческого общества благодаря такому средству массовой информации и коммуникации, как Интернет, всё большее распространение получают диалогические письменные варианты речевого общения посредством компьютерной связи.

Из истории развития письма известно, что письменная речь – это специфичная «искусственная память человека» и что она произошла из примитивных мнемонических знаков. Развитие письма шло поэтапно, постепенно удаляясь от образности и приближаясь к звучащей речи.

Первоначально письмо не было опосредовано развитием устной речи и лишь значительно позже стало обусловлено ею.

Письменная речь на современном этапе её развития носит алфавитный характер, поскольку звуки устной речи в ней означаются определенными буквами, хотя соотношение «звук-буква» отмечается не во всех существующих языках. Например, в турецком, английском и греческом языках устная «модальность речи» сильно отличается от письменной [Ковшиков 2007: 2]. Следовательно, несмотря на теснейшую связь письменной и устной форм речи, можем говорить не только об их «речевом единстве», но и существенных различиях. Многоаспектными отношениями речи устной и письменной занимались многие отечественные ученые: Богоявленский Д.Н., Лурия А.Р., Ананьев Б.Г., Цветкова Л.С. и др. [Богоявленский 1958; Лурия 1975; Ананьев 1996; Цветкова 1988].

Хотя письменная речь возникла, а затем развивалась как своеобразная форма воспроизведения содержания устной речи (прежде всего при помощи графических знаков, специально созданных для этого), на современном этапе общественного и исторического развития она преобразовалась в «самодостаточный», самостоятельный вид речевой деятельности человека.

Среди основных форм письменной монологической речи выделяют: письменное сообщение, доклад, письменное повествование, письменное описание, письменное рассуждение и др. Во всех указанных формах структура письменной речи и устной монологической или диалогической речи резко различаются [Зимняя 2001]. Рассмотрим эти различия.

Письменная монологическая речь представляет собой речь без собеседника, следовательно, её замысел и мотив, как правило, диктуются мотивами субъекта речевой деятельности. Когда письменная речь имеет целью уточнить то или иное понятие («цепт») и человек, не имея собеседника, пишет только для того, чтобы уяснить для себя какую бы то ни было мысль или перевести свой замысел «в речевую форму», субъект речи вполне может

развернуть его и в отсутствие мысленного контакта с объектом, которому могло быть адресовано сообщение. В тех же случаях, когда мотивом субъекта письменной речи является какое-либо требование, желание или социальный контакт, то пишущий мысленно представляет себе того, к кому он обращается, а также его реакцию на сообщение. Следовательно, весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах интеллектуальной деятельности самого пишущего, без коррекции письма или чтения со стороны адресата.

С.Л. Рубинштейн, сравнивая устную и письменную речь с точки зрения психологического содержания этих процессов, писал, что устная речь – это, как правило, речь ситуативная, во многом определяемая ситуацией речевого общения [Рубинштейн 2002]. Эта «ситуативность» обусловлена рядом факторов, а именно:

1) в разговорной речи ситуативность предопределена наличием общей ситуации, создаваемой контекстом, внутри которого приём и передача необходимой информации существенно упрощаются;

2) для устной речи характерно использование ряда эмоционально-экспрессивных средств, которые облегчают процесс коммуникации и делают более экономной и точной прием и передачу информации;

3) ситуативность устной речи создают разнообразные невербальные средства коммуникации: мимика, жесты, паузирование, голосовое интонирование;

4) в устной речи имеется ряд средств, зависящих от мотивационной сферы и представляющих собой (прямо или косвенно) реализацию речевой, а также общей психической активности.

Как отмечал А.Р. Лурия, письменная речь в отличие от устной речи «не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения» [Лурия 1975: 270]. Поскольку по специфике строения письменная речь – это речь в отсутствии собеседника, то и способы кодирования мысли в потоке речи, протекающие в устной речи неосознанно, являются здесь предметом

осознанного действия. Письменная речь, не имея внеязыковых средств выражения (интонация, мимика, жесты), должна быть грамматически полной, что позволяет сделать письменное высказывание понимаемым.

В этом, по мнению Т.А. Ладыженской, состоит трудность усвоения письменной речи школьниками [Ладыженская 1975].

Письменная речь не предусматривает обязательное знание адресатом высказывания предмета речи (отображаемой действительности) и «симпрактический» (в рамках совместной деятельности) контакт «отправителя» и «адресата». Письменная речь не располагает такими паралингвистическими средствами, как интонация, паузы, мимика, жесты. А именно они берут на себя роль «смысловых семантических (семантических) маркеров» в устной монологической речи. По сути, частичными заместителями данных «маркеров» способны выступать способы выделения различных отрезков предлагаемого текста абзацем либо курсивом. Следовательно, информация, выражаемая с помощью письменной речи, может основываться только на употреблении развернутых грамматических средств языка [Ладыженская 1975; Цветкова 2004].

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что письменная речь контекстуально «семантически наполнена», то есть максимально синсемантична, а языковые средства (как лексические, так и грамматические), используемые ею, должны быть соответствующими выражению содержания передаваемой информации. При этом тому, кто пишет, необходимо строить свое сообщение таким образом, чтобы тот, кто читает, смог мысленно проделать весь противоположный путь от внешне развернутой речи к главной идее предлагаемого текста и его внутреннему смыслу [Лурия 2075: 216].

Процесс понимания устной и письменной речи различен: то, что написано, можно всегда перечитать и тем самым непосредственно вернуться ко всем звеньям, включенным в него, что практически невозможно при восприятии устной речи [Там же. С. 133].

Еще одно важнейшее отличие письменной и устной речи с точки зрения психологического строения связано с их различным «происхождением» в ходе онтогенеза. Хотя письменная речь, по мнению Л.С. Выготского, тесно связана с устной речью, но в самых важнейших чертах своего развития абсолютно не воспроизводит историю становления и развития устной речи. «Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» [Выготский 2011: 236].

Устная речь, как отмечает А.Р. Лурия, формируется в ходе непосредственного речевого общения ребенка со взрослым, бывшего ранее «симпрактическим» [Лурия 2075: 134] (ситуативно включенным в «контекст» практической деятельности ребенка), затем становится самостоятельной, специфической формой устного речевого общения. «Однако в ней всегда сохраняются элементы связи с практической ситуацией, жестом и мимикой. Письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру» [Лурия 1975: 271]. Устная форма речи формируется в процессе непосредственного общения со взрослыми у ребенка примерно на втором году жизни, а письменная – в процессе систематического осознанного обучения лишь на шестом-седьмом году [Леонтьев 2003].

Стремление к устной речи возникает у ребенка значительно раньше, чем готовность к письменной. Из педагогического опыта хорошо известно, что мотивировать ребёнка младшего школьного возраста к письму довольно трудно, так как он прекрасно без него обходится [Лурия 1975; Цветкова 1988]. Формирование и совершенствование письменной речи школьника старшего возраста – процесс крайне важный для его становления как самостоятельной личности.

Специальное обучение, направленное на формирование письменной речи начинается с осознанного овладения всеми разнообразными средствами, которые помогают выразить мысль в письменной форме. На самых первых

этапах становления письменной речи её предметом является не только мысль, подлежащая выражению, но и те разнообразные средства написания букв, а впоследствии и слов, которые ранее никогда не были предметом осознания в устной монологической либо диалогической речи. На первоначальном этапе освоения письменной речи основным объектом внимания и мыслительного анализа являются различные технические операции чтения и письма, у ребенка происходит постепенное формирование «прослеживающего» взора при чтении, а также письменных двигательных навыков. «Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей» [Лурия 2075: 271].

В устной речи такие промежуточные операции речепорождения, как выделение фонем из звукового потока, изображение данных фонем буквой, синтез букв в морфемы, а морфем – в слово [Ковшиков 2007], постепенный переход от одного слова к другому не осознаются. А в письменной речи ещё продолжительное время являются предметом осознанных действий ребенка. И только тогда, когда письменная речь автоматизируется, осознаваемые операции превращаются в неосознаваемые действия, а затем занимают то место, которое аналогичные операции (выбор артикуляции, выделение звука и др.) занимают в устной речи [Ладыженская 1975; Цветкова 1988].

Итак, осознанный анализ различных средств письменного выражения мысли является одной из основных психологических характеристик письменной речи и одной из ведущих целей учителя русского языка.

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение, что письменная речь для своего совершенствования требует абстракции. Если сравнивать её с устной речью, то она абстрактна вдвойне: во-первых, ребенку необходимо мысленно отвлечься от произносимой и звучащей речи; во-вторых, он должен перейти к абстрактной речи, в которой используются не слова, а

«представления слов». То, что письменная речь во внутреннем плане «мыслится, а не произносится, представляет одну из главных отличительных особенностей этих двух видов речи и существенную трудность в формировании письменной речи» [Цветкова 2004: 153].

Согласно Л.С. Выготскому, использование устной речи требует первичных символов, а письменной – вторичных. Исходя из этого, учёный определял письменную деятельность как символическую деятельность второго уровня, деятельность, которая использует «символы символов», то есть, иначе говоря, как деятельность творческую [Выготский 2011: 244].

Письменная речь имеет в своём составе ряд определённых фаз (уровней), отсутствующих в устной речи. Например, в составе письменной речи имеется ряд действий фонематического уровня: выбор разных звуков, их противопоставление, кодирование звуков в буквы, соединение отдельных звуков и букв в морфемы, а также целые слова. Письменная речь отличается большим разнообразием лексического уровня: подбором слов, поиском подходящих вариантов словесных выражений, противопоставлением их другим вариантам лексем. Помимо этого, письменная речь включает в свой состав и сознательные операции синтаксического уровня, «который чаще всего протекает автоматически, неосознанно в устной речи, но который составляет в письменной речи одно из существенных звеньев» [Лурия 2075: 272]. В ходе письменной речевой деятельности человек сталкивается с сознательным построением фразы, опосредуемой как правилами грамматики, так и имеющимися речевыми навыками.

Письменная монологическая речь согласно своей языковой форме выражения «представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры, почти не использующие форм прямой речи» [Там же. С. 273]. Поэтому, как правило, фраза в письменной речи значительно длиннее фразы в устной речи. Помимо этого, для развернутой письменной речи характерно использование сложных форм «грамматического» управления (к

примеру, использование придаточных предложений), редко встречаемых в устной речи.

Итак, письменная речь – это особый речевой процесс, своего рода речь – монолог, осознанный и произвольный, «контекстный» по своему содержанию и избирательно «языковой» по средствам его реализации [Ковшиков 2007].

Любой человек, создавая речевое высказывание, пользуется языком и творчески использует приобретенные им речевые навыки. При этом речевая деятельность является средством, представляющим собой необходимое условие человеческого мышления и обслуживающим разнообразные виды человеческой деятельности.

Проведенный анализ понятия «речевая деятельность» позволяет остановиться на следующем его определении: это вид деятельности, который представляет собой комплекс речевых действий и операций и решает основные задачи образования на основе выбранной знаковой системы.

Для школьной практики важно, из каких этапов складывается умение осуществлять названный вид деятельности. Поэтому для создания методической модели совершенствования речетворческой деятельности школьника значимым считаем и такое определение речевой деятельности: «Речевая деятельность – это вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля» [Педагогическое речеведение 1998: 189].

Определив сущность и особенности речевой деятельности, попробуем выяснить, как она связана с творчеством.

Творчество – это деятельность, которая порождает нечто качественно новое, которого ранее никогда не было [Большая Советская энциклопедия 1976: 330–331]. Психология творчества исследует психологический процесс, механизм протекания акта творчества. Так, например, Кант, анализируя в учении о продуктивной способности воображения творческую деятельность,

утверждает, что способность воображения – это единство бессознательной и сознательной деятельности, именно поэтому гении творят бессознательно, как бы в состоянии наития, подобно тому, как созидает природа, с той лишь разницей, что этот объективный, т.е. бессознательный процесс протекает в субъективности человека и, следовательно, опосредован его свободой [Кант 1980]. Согласно Шеллингу, творчество является высшей формой человеческой деятельности. Именно в процессе творчества человек соприкасается с абсолютном [Шеллинг 1966].

Носителем творческого начала у экзистенциалистов считается личность, понимаемая как экзистенция, т.е. как некое иррациональное начало свободы, экстатический порыв природной необходимости, выход за пределы социального и природного "посюстороннего мира" [Бердяев 2000]. На современном этапе развития науки творчество рассматривается как процесс нового видения предметов и явлений. Причём в основе любого творческого процесса предполагается сбалансирование, как минимум, двух компонентов: 1) первичной, неуправляемой фантазии и 2) её рационального, логического контроля.

Творчество — это деятельность, которая порождает нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее; создание чего-то нового, ценного как для данного человека, так и для других людей; процесс деятельности, который способствует созданию новых субъективных ценностей [Хоруженко 1997].

Творчество необходимо анализировать как процесс, во-первых, создания чего-то нового, во-вторых, взаимодействия внутреннего мира человека, самой личности с окружающей действительностью. В результате такого взаимодействия перемены совершаются как в окружающей действительности, так и в личности. Согласно С. Л. Рубинштейну, в процессе осуществления творческой деятельности и, соответственно, внесения изменений в окружающий мир человек сам меняется [Рубинштейн 2002: 551].

Этот вывод С.Л. Рубинштейна важен для учителя, намеревающегося формировать творческую личность, развивать его речетворческую деятельность.

Б.Г. Ананьев утверждает, что творчество — это процесс объективации внутреннего мира человека. Творческое выражение является выражением интегральной работы всех форм жизни человека, а также проявлением его индивидуальности [Ананьев 1996].

Связь творческого и личностного глубоко раскрывается у Н.А. Бердяева, который отмечает, что «личность есть не субстанция, а творческий акт» [Бердяев 2000: 20]. Развитие данной мысли наблюдается в работах других авторов. Так, В. Н. Дружинин отмечает: «В основе творчества лежит глобальная иррациональная мотивация отчуждения человека от мира; оно направляется тенденцией к преодолению, функционирует по типу «положительной обратной связи»; творческий продукт только подстёгивает процесс, превращая его в погоню за горизонтом. Таким образом, через творчество осуществляется связь человека с миром. Творчество само стимулирует себя» [Дружинин 2002: 166].

Во многих новейших исследованиях творчества (в основном зарубежных) термин *творчество* заменяется словом *креативность*.

Понятие креативности включает в себя прошлые сопутствующие и последующие характеристики процесса, в результате которого человек (группа людей) создает что-либо, не существовавшее ранее [Богоявленский 1958].

Понимание креативности, творчества характеризуется очень широким диапазоном точек зрения. Д.Б. Богоявленский [Богоявленский 1958], А.М. Матюшкин [Матюшкин 1991] и другие учёные понимают творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний. В.М. Бехтерев трактует творчество с рефлексологической точки зрения как «созидание чего-либо нового» в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого

опыта [Бехтерев 1991]. Я.А. Пономарев понимает творчество в самом широком смысле как взаимодействие, ведущее к развитию [Пономарёв 1976].

Основными психическими процессами, регулирующими творческую деятельность и креативную/творческую индивидуальность, являются восприятие, а также фантазия и воображение, характерные для каждого человека. Различной является лишь направленность, сила и яркость фантазии у каждого отдельно взятого человека. Исходная точка развития воображения – направленная активность, или включение фантазии ребёнка с целью решения определённой задачи, проблемы.

Рассмотрев понятие «творчество» в философском и психологическом аспектах, приходим к выводу, что творчество есть наивысшая форма самостоятельной деятельности индивида, а также его активности.

Проанализировав источники по данной теме, можем сделать вывод, что «творчество» рассматривается большинством учёных как, во-первых, творческий дар или творческая сила, во-вторых, способность, умение создавать, то есть «компетенция». Наиболее интересным в контексте современной парадигмы образования представляется рассмотрение творчества как компетенции, что, как нам кажется, соотносимо с требованиями Стандарта образования нового поколения.

На основе проанализированных дефиниций понятия «творчество» будем рассматривать его как средство саморазвития личности через удовлетворение потребностей к нестандартному решению различных учебных заданий, которые предъявляются обучающим (учителем, преподавателем).

Выделяют следующие уровни осуществления обучаемым творческих действий, которые взаимосвязаны друг с другом:

- 1) творчество по образцу;
- 2) сотворчество;
- 3) самостоятельное исследование.

Обучаемый, осуществляя переход от одного уровня к последующему, все полнее проявляет свои индивидуальные творческие способности, причём степень проявления творчества учащимися становится всё сложнее. Если сначала ребёнок выполняет учебные задания по образцу, то на последнем уровне осуществления творческих действий он активно проводит самостоятельное исследование способов деятельности, исходя из поставленных целей. Это коррелирует с явлением «языкотворчества» [Золян 1991], которое эмпирически подтверждает идею о понимании процесса усвоения языка и его активного использования как творческого явления, носящего явный характер языкотворчества на начальных этапах.

Понятие «речетворческая деятельность» рассматривается в большинстве источников, изученных нами, как деятельность, направленная на самореализацию личности в качестве личности языковой на мотивационно-прагматическом, на когнитивном и на вербально-семантическом уровнях. На основе проанализированных дефиниций выведено авторское понимание «речетворческой деятельности» как компетентности, во-первых, представляющей собой комплекс речевых действий и операций на основе языковой системы и, во-вторых, направленной на самореализацию личности как личности языковой.

Языковая личность формируется из способностей человека, во-первых, выполнять разнообразные виды речемыслительной деятельности и, во-вторых, использовать различные коммуникативные роли в условиях совместной социальной деятельности людей окружающим их миром и друг с другом. Исходя из этого, языковая личность может характеризоваться как «категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество» [Валеева 2011: 11].

Представляется возможным выделить следующие критерии и параметры сформированности речетворческой деятельности:

1) когнитивный критерий содержит параметры: знания в области культуры общения и поведения: правильное лингвистическое оформление высказывания, правильное речевое оформление высказывания (речевая компетенция), правильное предметное и коммуникативное оформление высказывания, фонетически правильное оформление речи, представление об основных лексико-грамматических структурах, а также нормах речевого этикета;

2) эмоциональный критерий со свойственными ему параметрами: заинтересованное отношение к коммуникативной деятельности, убежденность в необходимости развития коммуникативных способностей и воспитания культуры общения, «осознание ценности языка и языковой культуры, самостоятельность, целенаправленное и систематическое саморазвитие, устойчивый интерес к изучению языков и потребность в речетворческой деятельности» [Валеева 2011: 20];

3) поведенческий критерий характеризуется по следующим параметрам: хорошее владение коммуникативными умениями, активное участие в коммуникативной деятельности (активная творческая деятельность), способность к спонтанной речетворческой деятельности [Садыкова 2009: 13; Валеева 2011: 20].

Итак, формирование речетворческой деятельности школьников является предпосылкой совершенствования всех языковых компетенций, в том числе, коммуникативной, поскольку речетворчество является их важнейшим компонентом. «Реализуя прогностическую функцию образования, ориентируем старшеклассников на дальнейшее продолжение обучения, осуществление» личностно-профессиональной мобильности в постоянно меняющихся условиях «рынка труда, на дальнейший карьерный рост» [Валеева 2011: 3]. В связи с этим рассматривается формирование речетворчества школьников в процессе

изучения языка в контексте подготовки к выпускным государственным экзаменам средствами экспрессивного синтаксиса.

1.2. Понятия «экспрессивность», «экспрессивный синтаксис» в научной литературе

Важнейшей категорией при анализе текста является экспрессивность. Выявление и анализ экспрессивных средств в целом и экспрессивных синтаксических конструкций в частности представляется актуальной задачей в связи с возросшим интересом к языковой личности.

В современной лингвистической литературе существует несколько трактовок экспрессивности, которые отличаются друг от друга разным представлением об объеме этого понятия. «Многозначность термина – явление нежелательное, оно свидетельствует о нечеткости соответствующего понятия, что, в свою очередь, может привести к ошибкам в исследовании» [Кожина 1961: 3].

Проанализируем существующие точки зрения на данную проблему и попытаемся дать принятую нами трактовку понятия «экспрессивность».

При узком понимании экспрессивность рассматривается учеными как содержащееся в значении слова усиление степени проявления некоторого признака [Лукьянова 1979: 55].

Л.М. Васильев отождествляет экспрессивность с эмфазой, понимаемой как «дополнительные смысловые оттенки, которые примешиваются к основным значениям слов и грамматических форм» [Васильев 1962: 109].

Эти определения игнорируют тот факт, что экспрессивность реализуется только в речевом акте, в языке существуют лишь так называемые следы возможной экспрессивности. Следовательно, экспрессивное значение не может рассматриваться как дополнение к основному или как усиление его, ибо в языке оно вообще отсутствует.

Понятие экспрессивности часто отождествляют с эмоциональностью (аффективностью). Так поступают, например, В.В. Виноградов [Виноградов

2001: 43], Ж. Вандриес [Вандриес 2004: 134 – 150], Ш. Балли [Балли 2004: 141]. Из современных ученых этого же мнения придерживается А.Г. Баранов, который считает, что экспрессивность – «это яркое выражение эмоционального состояния (прежде всего эмоций и аффекта) [Баранов 1987: 58]. Осипов Ю.М. признает категории эмоциональности и экспрессивности, находящимися в отношении дополнительности [Осипов 1970: 125].

Ограничение рассматриваемого понятия может быть связано с исключением из него категории эмоциональность, поскольку термин «экспрессивность» целесообразно употреблять «применительно к соответствующим явлениям лингвистики речи», а «эмоциональность» – «лингвистике языка», так как экспрессивность – это понятие прежде всего коммуникативно-функциональное, речевое, хотя, естественно, потенциально имеющееся (вернее, закрепляющееся) в языке, поскольку факт речи предшествует языку. Эмоциональность, напротив, понятие и явление прежде всего когнитивного, познавательного, понятийного плана... Эмоциональность, в отличие от экспрессивности, находится в одном ряду с интеллектуальным и волевым [Кожина 1987: 14].

В лингвистической литературе вопрос о соотношении понятий «эмоциональность» и «экспрессивность» по объему представлен следующими противоположными мнениями, с одной стороны, экспрессивность рассматривается как составная часть эмоциональности, с другой стороны, наоборот, эмоциональность – как часть экспрессивности.

Выразим свое мнение по этому вопросу. Мы согласны с М.Н. Кожинной, что разграничение экспрессивного и эмоционального проходит по линии языка и речи.

В языке находятся в оппозиции слова нейтральные и слова с эмоциональным значением, которое является частью лексического значения. Другими словами, эмоциональные элементы «представляют собой некую величину, имеющую конкретную семантическую интерпретацию

(торжественно, шутливо, ласкательно, иронично, фамильярно, уничижительно, презрительно и т.д.)» [Павлова 1987: 51].

В то же время по отношению к экспрессивности невозможно выделить нейтральные единицы, ведь изначально экспрессивных слов нет, они могут быть лишь потенциально экспрессивными. Итак, в языке могут реально существовать слова с эмоциональным значением, с экспрессивным – лишь потенциально. Экспрессивное значение реализуется в речи в результате состоявшегося речевого акта, эмоциональное же значение сохраняется, ведь никто не отрицает того, что средства, существующие в языке, находят отражение в речи, а все они имеют определенное значение, в том числе и эмоциональное. Наверное, поэтому в словарях русского языка есть помета «эмоц.», помета же «экспр.» отсутствует.

В широком смысле экспрессивность обычно понимается как выразительность.

Обратимся сначала к употреблению этого понятия вне научной сферы. Так, С.И. Ожегов «Словаре русского языка» даёт следующее определение.

Экспрессивный, -ая, -ое, -вен, -вна (книжн.). Содержащий экспрессию, выразительный. Экспрессивные средства речи. // сущ. экспрессивность, - и, ж. Экспрессия, - и, ж (книжн.). Выражение чувств, переживаний, выразительность [Ожегов 2011: 740].

Таким образом, видим синонимическое употребление понятий «выразительность» и «экспрессивность». Эту же тенденцию наблюдаем и в лингвистической литературе.

А.В. Кунин определяет экспрессивность как обусловленную «образностью, интенсивностью выразительность слова или фразеологизма» [Кунин 1983: 44].

А.Г. Баранов считает, что экспрессивность – это «выразительность, значительное выражение мыслей и чувств (сопровождаемых эмоциями)» [Баранов 1987: 58].

Некоторые ученые указывают на семантические характеристики рассматриваемого нами понятия. Н.А. Лукьянова отмечает, что экспрессивность речи возникает на основе таких семантических свойств языковых единиц, как эмоциональность, оценочность, образность [Лукьянова 1979: 55].

Наряду с указанными свойствами, Н.А. Гаспилене называет еще и интенсивность как показатель высокой степени или полноты признака [Гаспилене 1972].

Р.А. Нехлина считает, что экспрессивность – «такая речевая категория, содержанием которой является эмоциональная, оценочная, образная, поэтико-эстетическая, динамическая и стилистически окрашенная ее разновидности» [Нехлина 1969: 18]. (Ср. с концепцией Ш. Балли, который, видя в эмоциональном содержании основу категории экспрессивности, включал в разряд эмоциональных фактов «оттенки по степени интенсивности», оценочные моменты, «эстетическую характеристику речевых фактов», а также относил к экспрессивным фактам слова с «социальной окраской») [Балли 2004: 33, 48, 237].

Как видно из приведенных выше определений, наблюдается синонимическое употребление понятий «экспрессивность» и «выразительность». Различия связаны лишь в составлении ряда семантических категорий изучаемого нами явления: оценочности, образности, эмоциональности и др.

Н.А. Лукьянова считает, что поскольку «термин экспрессивность в широком понимании стал традиционным и употребляется лингвистами, нет необходимости заменять его каким-то иным. Что же касается «узкого понимания его» то, думается, оно могло бы быть закреплено за другим термином, более удобным, но которого пока нет» [Лукьянова 1979: 55].

Напротив, Стернин И.А. пишет, что узкое и широкое понимание экспрессивности «не противоречат друг другу, а являются в известном смысле

разновидностями более общего понятия «экспрессивность». В наиболее общем виде экспрессивность в языке можно определить как некоторое выделение каким-либо способом того или иного содержания из других передаваемых содержаний. Экспрессия нацелена на привлечение внимания к какому-либо понятию, мысли, а через них – к некоторому предмету, явлению, признаку предмета, его состоянию и т.д.» [Стернин 1983: 123 – 124].

Подобную точку зрения встречаем у В.К. Харченко. «Сущность языковой экспрессии в преодолении всевозможных шаблонов, стандартов. Экспрессивное в языке выступает как нерегулярное, нетипичное и потому необычное, свежее, выразительное» [Харченко 1976: 70].

Аналогичного взгляда придерживается И.В. Арнольд, которая использует термин «интенсивность», чтобы подчеркнуть выделение, усиление значения осуществляемого экспрессивной единицей. Экспрессия, по её мнению, это «такое свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усилие, которое может быть, а может и не быть образным» [Арнольд 1975: 15].

В последнем определении располагает к себе употребление терминов «интенсивность», «усиление», что соответствует нашему представлению об экспрессивности.

Наиболее близка нам концепция Е.М. Галкиной-Федорук, которая является в науке до сих пор классической. По ее мнению, «экспрессия – это усиление выразительности, увеличение воздействующей силы сказанного. И все, что делает речь более яркой, сильно действующей, глубоко впечатляющей, является экспрессией речи», «экспрессивные же средства в языке служат усилению выразительности и изобразительности как при выражении эмоции, выражении воли, так и при выражении мысли» [Галкина-Федорук 1958: 107].

Важно, что экспрессивность есть не просто выразительность или изобразительность, а большая или меньшая их степень. Поэтому нас не

устраивают формулы типа «экспрессивное – невыразительное, неизобразительное». Докажем это.

Под выразительностью будем понимать «способность речи привлекать внимание слушателей и читателей. Всякая правильно построенная речь, соответствующая нормам словоупотребления и законам грамматики, обладает этим свойством, если и поскольку за ней стоит содержание, интересующее адресата» [Хаззагеров 1987: 48]. Самые обыденные высказывания могут быть достаточно выразительными, но ни о какой экспрессии там не может идти речи.

«Изобразительность – способность речи создать конкретные, единичные представления у слушателя и читателя, вызвать в воображении адресата формы и краски, движения и звуки, вкусы и запахи, эмоции и оценки, которые уже живут в мыслях говорящего и пишущего, но все еще скрыты за звуковой или графической оболочкой слов» [Там же. С. 47]. Конечно, изобразительной может быть любая речь, поскольку она полагается на опыт слушателя, на то, что тот ранее слышал, видел и т.д. Опять же не всякая изобразительная речь является экспрессивной. И лишь усиление изобразительности и выразительности делает речь экспрессивной.

Трактовка изучаемого нами явления как большей меры выразительности и изобразительности «позволяет рассматривать единицы в качестве экспрессивных не только и не столько в силу того, что в синтагматическом ряду им, как антистандарту, противостоит стандарт, сколько потому, что в парадигматическом ряду они ассоциируются с единицами, тождественными по содержанию и различающимися лишь мерой выразительности и изобразительности» [Там же. С. 45]. А этой мерой является интенсивность. Но где та грань, когда просто изобразительная и выразительная речь становится экспрессивной? Для этого Л.С. Ширина предлагает рассматривать усиление как процесс и как результат [Ширина 1987: 44]. Когда мысль формируется в сознании человека, усиление определяет путь, по которому идет это

формирование. Когда же она высказана, экспрессия становится неотъемлемым компонентом содержания.

К услугам говорящего имеется огромный арсенал средств, служащих для усиления выразительности и изобразительности. Этот выбор зависит:

1. От субъекта речи:

а) целей его высказывания (например, сообщение новой информации о чем-либо);

б) отношения к сообщаемому (например, уверенность в истинном сообщаемой информации);

в) речевой тактики и типа речевого поведения (ср. тип речевого поведения учителя и ученика);

г) прагматического значения его высказывания (например, лесть, обиняки).

2. От адресата речи:

а) его интерпретации услышанного (например, сомнения в достоверности полученной информации);

б) под воздействием высказывания на адресата (например, расширение его информированности, изменения в эмоциональном состоянии);

в) типов реакции на полученный стимул (например, согласие на продолжение беседы, спора и др.).

3. От личностных отношений участников коммуникативного акта:

а) форм речевого общения (например, дружеский разговор);

б) социально-этикетной стороны речи (например, формы вежливого обращения).

4. От ситуации общения, которая определяет тему, а также формы коммуникации (так, общение учителя и ученика может проходить в различной форме (диспут или беседа), тематика будет зависеть от содержания учебной дисциплины (стилистика или биология) и конкретной изучаемой темы (например, в стилистике – тема «Фигуры речи»).

5. От предмета речи (идеального или материального), т.е. определённой целостной части окружающего мира.

Из сказанного выше можно сделать вывод о прагматической направленности экспрессивности. Недаром многие ученые включают в определение экспрессивности понятие воздействия. В прагматике выделяются языковые единицы, имеющие прагматическую заданность, предназначенность, воздействие на психику человека, вследствие этого на его поведение. Такие языковые носители прагматической информации называются языковыми прагмемами. Речевыми прагмемами называют единицы, получившие в речи практическую реализацию [Киселёва 1978: 107–108]. Сравните с лингвистическими понятиями, введенными Т.Г. Хазагеровым «экспрессивная схема» и «экспрессивная форма» (о них пойдет речь далее), что лишний раз доказывает прагматическую направленность экспрессивности. Усилителями языковых прагмем (экспрессивных схем) являются:

1) внелингвистические сенсibilизаторы (прагматический термин): социальная роль участников речевого акта, обстановка речи, психическая основа восприятия речи и т.п.;

2) паралингвистические: а) тембр голоса, характер и сила произнесения, высота тона и др., б) мимика, жесты, телодвижения и др.;

3) лингвистические [Там же. С. 109].

Выразительные и изобразительные средства в результате усиления становятся реально экспрессивными в контексте общения, в речи. Языковые средства вне речи являются лишь «потенциально экспрессивными» [Кожина 1987: 13 – 14].

Но нужно помнить о том, что и потенциально экспрессивные средства могут стать в речи нейтральными, лишенными экспрессивного значения. Это зависит от условий коммуникации. Следовательно, экспрессивность – коммуникативное качество речи.

Прагматический характер экспрессивности особенно четко виден на синтаксическом уровне, во-первых, потому что синтаксис в какой-то степени есть взаимодействие семантики и прагматики [Ван Валин, Фолли, 1982], во-вторых, именно на синтаксическом уровне реализуются те или иные экспрессивно-стилистические значения.

Выбор определённых средств выражения экспрессивного значения зависит не только от прагматической установки, но и от их реализации в определенном жанре речи и функциональном стиле. Таким образом, экспрессивность имеет свое функционально-стилевое воплощение. Например, разговорной речи присуща оценочность, образность, волюнтаристичность и т.д. Способами выражения экспрессивных коннотаций здесь будут эллипсис, эмфатическое ударение и др. средства, способствующие этому выражению.

Наконец необходимо решить, возможно ли употребление термина «экспрессивность» по отношению к единицам разных уровней (лексическому, словообразовательному, морфологическому, синтаксическому). Одним и тем же термином могут обозначаться и разные сущности, и одинаковые.

Мы считаем, что понятие экспрессивность функционирует на всех уровнях языка и оно обозначает одну сущность. Это утверждение опирается на мнения известных ученых.

Так, Попов А.С. определяет синтаксическую экспрессию как «особое языковое явление, заключающееся в подчеркивании, выделении того или иного отрезка речи на нейтральном фоне» [Попов 1964]. Данное определение уточняет формулировку синтаксической экспрессивности, данную Р.Р. Чайковским, который считает ее свойством «синтаксических форм увеличивать прагматический потенциал высказываний сверх той степени, которая достигнута лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы» [Чайковский 1971: 196].

Действительно, логично говорить о том, что экспрессивность синтаксиса не может не опираться на экспрессивность единиц других уровней

(лексического, словообразовательного, морфологического и даже фонетического, если рассматривать интонацию как явление чисто фонетического характера). Другими словами, синтаксическая конструкция экспрессивна, если таковыми являются ее составляющие разных уровней. Но нельзя забывать о том, что синтаксические конструкции усиливают еще и ту грамматическую информацию, которая заложена в высказывании. Т.е. синтаксическая экспрессивность не есть сумма экспрессивностей, потенциально заложенных в лексических, морфологических и других единицах, она усиливает и собственно грамматическую информацию. Следовательно, экспрессивность синтаксических конструкций не омонимичное понятие, оно одно для всех уровней системы, хотя и обладает своими специфическими особенностями на каждом из них. Вслед за А.П. Сковородниковым и Г.А. Копниной под экспрессивностью будем понимать речевую категорию, содержанием которой является «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [Сковородников, Копнина 2003: 39].

Наряду с экспрессивностью коннотативный ряд составляют выразительность, изобразительность, образность, оценочность, эмоциональность, стилевая прикреплённость. Некоторые ученые названные понятия рассматривают как компоненты экспрессивности, с чем мы не можем согласиться. Эмоциональное, оценочное и другие значения существуют реально в языке, о чем свидетельствуют соответствующие пометы в словарях. Экспрессивное значение имеет место в речи, лишь усиливая названные коннотативные значения. В реальном высказывании все члены коннотативного ряда взаимосвязаны, что способствует усилению высказывания. Но взаимосвязь компонентов не обязательна, ведь они могут встречаться в различных

комбинациях. Присутствие одного из членов коннотативного ряда не предполагает обязательного присутствия остальных.

О содержании понятий «выразительность» и «изобразительность» говорилось выше. Под выразительностью понимаем свойство сказанного или написанного привлекать внимание того, кто слушает или читает, словесной формой, а также производить на него сильное впечатление. Этим свойством может обладать любая нормированная речь, вызывающая интерес у адресата. Чтобы поддержать внимание, надо придать высказыванию необычную форму, которая своей непредсказуемостью способна поддерживать интерес к речи сама по себе (иногда даже независимо от ее содержания). Существует несколько способов усиления выразительности, способствующих возрастанию экспрессивного значения, объединяемых термином «выдвижение». Среди них отмечаются конвергенция, сцепление и обманутое ожидание. «Общая черта этих способов ... состоит в преднамеренной, но непредсказуемой для адресата концентрации изобразительных средств в некоторых частях текста на фоне их отсутствия в других» [Хазагеров 1987: 49]. Все они способствуют экспрессивности.

Таким образом, под изобразительностью понимаем способность речи создавать у адресата конкретные представления, вызывая в воображении вкусы, запахи, краски, формы, звуки и т.д. Усиление изобразительности речи достигается путем сопоставления, сравнения, сопряжения с уже знакомыми явлениями, предметами и т.д. Необходимость в усилении возникает, если в сознании адресата возникли новые представления, нуждающиеся в особых средствах описания. Усиление изобразительности ведет к возникновению у слова или предложения экспрессивного значения.

Эмоциональность отражает эмоциональное отношение к предмету речи [Телия 1988: 174]. Языковая единица обладает эмоциональным значением, если обнаруживает какое-либо чувство или эмоцию. Эмоцией называют относительно кратковременное переживание (тревогу, огорчение, гнев, радость,

удовлетворение и др.), а чувством – более устойчивые отношения (любовь, ненависть и др.). Эмоциональность является компонентом семантики различных языковых единиц, которая закреплена в сознании людей (потенциальных участников речевого акта), следовательно, отражаясь в сознании, способна удерживаться в памяти. Эмоциональные языковые средства в речи обладают обычно экспрессией.

Оценочность отражает отрицательное либо положительное суждение о том, что называет языковая единица (обычно слово), т.е. неодобрение, пренебрежение, одобрение и т.д. Оценочные наслоения на первичную семантику языковых знаков указывают на экспрессивность последних.

Образность, оказывая воздействие на сознание или выражая его, создаёт конкретно-чувственные представления о действительности. Нередко образность называют факультативным компонентом выразительности. Образность – это особый способ представления информации, в основе которой лежит скрытое сравнение, оживляющее наше восприятие тех или иных явлений [Шмелёв 1964; Телия 1988].

Стилевая прикрепленность обнаруживается, когда языковая единица несет информацию о своей принадлежности к определенной сфере общения, мы говорим о ее закреплённости за определенными языковыми стилями и сферами речи. Использование языковых средств в нетипичных для него контекстах не всегда является неуместным. Когда такого рода стилистические контрасты внутренне мотивированы, они несут определенную эстетическую нагрузку (напр., в художественном стиле).

Итак, экспрессивность, выразительность, изобразительность, образность, оценочность, эмоциональность, стилиевая прикрепленность – компоненты коннотативного ряда. Уточним лишь, что экспрессивность – понятие количественное, а изобразительность, образность, оценочность, эмоциональность – качественные.

На современном этапе развития науки усиливается внимание к коммуникативно-прагматическим и когнитивно-психологическим трактовкам тех качеств экспрессивной речи, от которых напрямую зависит эффект речевого воздействия, в отличие от предшествующего этапа научных исследований, главной задачей которого было определение семантического потенциала категории и поуровневое описание средств ее выражения [Ромашова 2001: 3].

Об одном из таких средств выражения экспрессивности и пойдёт речь в следующем параграфе исследования.

1.3. Синтаксический параллелизм и смежные лингвистические понятия

Синтаксический параллелизм является одной из категорий экспрессивного синтаксиса. Для обозначения данного понятия в лингвистической литературе используются различные термины: параллелизм синтаксических конструкций, синонимичные конструкции (структуры), синонимичные замены, синонимичные эквиваленты и соответствия, синонимичные ряды [Трофимов 1955; Былинский 2011; Ефимов 1957; Розенталь, Теленкова, 1976], синтаксический повтор [Головкина 1964; Червакова 1977; Пуленко 1988; Солодова 1993] и т.д. Использование синонимичных терминов приводит к затруднению восприятия данного явления. Поэтому считаем необходимым разграничить указанные понятия.

Многие лингвисты отождествляют понятия «параллелизм» и «симметрия». Например, Т.Г. Хазагеров и Л.С. Ширина считают, что симметрия «то же, что синтаксический параллелизм». [Хазагеров, Ширина 1999: 267]. Этой же точки зрения придерживается О.С. Ахманова: «Параллелизм (симметрия). Связь между отдельными образами, мотивами и т.п. в произведении речи, выражающаяся в одинаковом расположении сходных элементов; одинаковое расположение сходных членов предложения в двух или нескольких смежных предложениях» [Ахманова 2004: 311].

Но тождественны ли термины «симметрия» и «синтаксический параллелизм»?

Конечно, поскольку фигуры синтаксического параллелизма «обнаруживают регулярное и закономерное повторение синтаксических единиц, при этом наблюдаются инвариантные структуры, отмеченные одинаковыми связями элементов и отношениями», в их основе лежит принцип синтаксической симметрии [Кузнецова 2001].

Фигуры синтаксического параллелизма с позиции симметрии-асимметрии представляют собою два вида: симметричный, симметрично-асимметричный, представленные в табл. 1.

Таблица 1

симметричный		симметрично-асимметричный
зеркальная разновидность синтаксического параллелизма	переносная разновидность синтаксического параллелизма	
характерно обратное расположение компонентов при структурной двучастности конструкции. «Зеркальная симметрия – это симметрия левого и правого, построенная по модели АВ–ВА, основана на инверсии языковых элементов» [Штайн 1993: 378].	характерны прямое расположение компонентов и параллельно расположенные составляющие (повторение от одного до последнего звеньев). Переносная симметрия представлена синтаксическим параллелизмом, периодом, изоколоном, а	характерно сочетание симметрии и асимметрии, когда растяжение или стяжение компонентов, нарушение синтаксических отношений и связей между составляющими структур приводит к отдельным

<p>Данная симметрия представлена, например, синтаксическим хиазмом, где между объектами фигуры сохраняются отношения, даже если их поменять местами.</p> <p><i>Делить веселье — все готовы: Никто не хочет грусть делить»</i> (Лермонтов).</p>	<p>также лексико-синтаксическими фигурами при реализации всех условий синтаксического параллелизма: эпифорой, анафорой, анаэпифорой, антитезой, симплокой, полисиндетоном, климаксом, антиклимаксом.</p> <p><i>Увижу ль я твой светлый взор? Услышу ль нежный разговор?</i> (Пушкин)</p>	<p>нарушениям симметрии.</p> <p>Данная симметрия представлена синтаксическими фигурами эпифоры, анафоры, анаэпифоры, периода и др. при неполной реализации синтаксического параллелизма.</p> <p><i>Брожу ли я вдоль улиц шумных, Вхожу ль во многолюдный храм, Сижу ль меж юношей безумных, Я предаюсь моим мечтам.</i> (Пушкин)</p>
--	--	--

Синтаксический параллелизм – это принцип, в основе которого лежит симметрия. Если симметрия в языке существует вне синтаксического параллелизма, то параллелизм, наоборот, вне её невозможен. Синтаксический параллелизм – частный (видовой) случай симметрии. Рассматриваемые «понятия находятся в родо-видовых отношениях» [Кузнецова 2001]. Следовательно, симметрия и синтаксический параллелизм не являются тождественными понятиями.

В научных работах по стилистике нередко встречается смешение понятий «синонимичные синтаксические конструкции» и «параллельные синтаксические конструкции» [Трофимов 1955: 3; Розенталь, Теленкова 1976: 316; Былинский 2011: 14], «синонимичные эквиваленты и соответствия», «синонимичные замены» [Ефимов 1957: 344, 183].

Например, Д.Э. Розенталь считает, что параллельные синтаксические конструкции – это «ряд особых конструкций, которые характеризуются общностью заключенного в них содержания при различном грамматическом оформлении. Например: *Студент сдал зачеты. – Студент, который сдал зачеты. – Студент, сдавший зачеты*» [Розенталь 1994].

В то же время в научной литературе существует понимание параллельных синтаксических конструкций как «отрезка речи с однотипным синтаксическим построением» [Астафьева 1963: 23; Антонова 2007: 87–94; Файзуллаев 1990: 20–27; Карпакова 1992: 31–40]. В результате дублетного употребления терминов одно понятие может подменяться другим.

По мнению А.А. Кузнецовой, по отношению к понятию, которое Д.Э. Розенталь и другие ученые называют параллельными синтаксическими конструкциями, будет уместнее употребить термин «синонимические синтаксические конструкции», определяемые как конструкции, имеющие общее содержание, но отличающиеся структурой, синтаксической позицией в предложении и оттенками смысла, иногда еле уловимыми [Кузнецова 2001]. В роли синонимических синтаксических конструкций, как правило, выступают обособленные члены, словосочетания с главным компонентом отглагольным существительным, простые предложения, придаточные части сложноподчинённых предложений. Например: *Мальчик, выполнивший домашнее задание, пошёл в школу. – Мальчик, выполнив домашнее задание, пошёл в школу. – Мальчик, который выполнил домашнее задание, пошёл в школу. – Мальчик выполнил домашнее задание и пошёл в школу. – Когда*

мальчик выполнил домашнее задание, он пошёл в школу. – После выполнения домашнего задания мальчик пошёл в школу. И др.

Чаще всего в качестве грамматических синонимов выступают обособленные члены и придаточные предложения, поскольку для данных конструкций характерна общность грамматических значений. Так, устойчивыми синонимическими конструкциями являются:

1) придаточное определительное предложение и обособленное определение, выраженное причастным оборотом. Например: *В раскрытое окно, которое выходило на улицу, виден был сад. – В раскрытое окно, выходившее на улицу, виден был сад;*

2) придаточное обстоятельственное предложение и обособленное обстоятельство, выраженное деепричастным оборотом: *Когда гусыня выбралась на чистую воду, она поплыла вдоль берега. – Выбравшись на чистую воду, гусыня поплыла вдоль берега.*

Синонимические синтаксические конструкции различаются:

1) оттенками семантических значений (если придаточные предложения образуют предикативную единицу в составе сложного предложения и обладают большей смысловой нагрузкой, то параллельные им обособленные конструкции выступают в роли членов простого предложения);

2) стилистической окрашенностью (если обособленные члены встречаются преимущественно в книжной речи, то придаточные предложения являются, как правило, межстилевыми конструкциями);

3) характером синтаксической связи (если обособленные конструкции отличаются наличием полупредикативной связи, то для придаточных предложений характерна предикативная связь).

При использовании в речи синонимических синтаксических конструкций субъект речи может выбирать одну из указанных структур, характеризующихся, с одной стороны, семантической близостью, с другой, грамматической разнородностью. Параллельные же синтаксические

конструкции отличаются структурно-смысловым единством, их основным дифференциальным признаком является грамматическая единообразие. Например: *Наплывала тень... Догорал камин. Гумилев.*

В представленном примере дана фигура изоколона, для которой характерно тождество синтаксических структур: равное количество компонентов, схожие предикативные связи между ними (синтаксические отношения), одинаковый порядок слов. Таким образом, в примере представлены сходные по форме и грамматически однородные структуры.

Параллельные синтаксические конструкции и синонимические синтаксические конструкции – понятия неравнозначные. Конечно, для тех и других конструкций характерны отношения тождества. Но это тождество разного порядка. Синтаксическая синонимия – сходство слов или конструкций по значению, а параллелизм – тождественное или сходное расположение элементов речи в смежных частях текста, то есть сходство конструкций по форме [Кузнецова 2001].

По мнению И.А. Солодовой, параллелизм – это эксплицитно выраженное сходство, однотипность конструкций, а синонимия – это аналогия, выраженная имплицитно, соответствие в значении. Параллелизм и синонимия находятся на крайних полюсах в системе противоположений план содержания – план выражения [Солодова 1993: 22]. Поэтому синтаксическая синонимия и синтаксический параллелизм рассматриваются как неравнозначные явления, объемы которых полностью исключают друг друга.

Параллелизм связан также с таким явлением действительности, как тождество, которое выявляется в диалектике с понятием различия.

Тождество явлений и предметов окружающего нас материального мира связано с логической категорией аналогии: «отношения между моделью и прототипом, предполагающее наличие у них общности, сходных характерных черт» [Выготский 2011: 8]. В основе аналогии, безусловно, лежит правило симметричности [Штайн 1993: 260]. «Язык отражает понятие тождества при

помощи своих лингвистических средств, одним из которых и является параллелизм (симметрия) и, шире, повтор» [Кузнецова 2001].

Большинство дефиниций повтора, существующих в современном языкознании, сводится к определению понятия, данному, например, Н.Т. Головкиной: «Повтор есть неоднократное появление в определенном отрезке речи языковой единицы на соответствующем лингвистическом уровне» [Головкина 1964: 17].

Другими учёными понятие «повтор» изучалось на примере языковых единиц разных уровней: на уровне фонемы [Рыбникова 1985; Гальперин 1958 и др.], на уровне морфемы [Кухаренко 1988], на уровне лексики [Киселев 1954; Головкина 1964; Арнольд 1975 и др.], на уровне синтаксиса [Астафьева 1963; Абдулаев 1973; Кожевникова 1979; Новикова 1992 и др.].

Рассмотрим подробнее, как соотносятся понятия «синтаксический параллелизм» и «повтор» на синтаксическом уровне.

О.В. Мальцева выделяет следующие типы синтаксического параллелизма: 1) повтор парцелированных конструкций, состоящих из одного слова; 2) повтор однородных членов предложения; 3) синтаксический повтор словосочетаний; 4) параллелизм предложений [Мальцева 1991: 27].

Т.В. Новикова и И.С. Пуленко также называют синтаксическим параллелизмом повтор однородных членов предложения [Новикова 1992; Пуленко 1988]. Указание на то, что повтор по отношению к синтаксическому параллелизму выступает как родовое понятие, встречается у Ю.М. Скребнева, И.А. Солодовой, С.Е. Никитиной, Н.В. Васильевой [Скребнев 1975: 140; Солодова 1993: 14; Никитина, Васильева 1996: 101–102]. Ю.М. Скребнев, И.А. Солодова, С.Е. Никитина, Н.В. Васильева указывали на то, что повтор выступает в качестве родового понятия по отношению к синтаксическому параллелизму [Скребнев 1975: 140; Солодова 1993: 14; Никитина, Васильева 1996: 101–102]. Нам близка позиция А.А. Кузнецовой, которая считает, что

синтаксический повтор – явление более широкое и находящееся с синтаксическим параллелизмом в родо-видовых отношениях [Кузнецова 2001].

Перечислим явления, в основе которых лежит синтаксический повтор. Это анафора, эпифора, асиндетон, полисиндетон, подхват, антитеза, синтаксическая тавтология, обрамление, кольцо, эпаналепсис, хиазм, период.

Т.Г. Хазагеров, Г.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина рассматривают синтаксический параллелизм в числе фигур прибавления, т.е. с точки зрения избыточности [Хазагеров 1984; Хазагеров, Ширина 1999]. Э.М. Береговская, Т.В. Новикова, И.А. Солодова выделяют синтаксический параллелизм среди фигур равновесия (уподобления) и рассматривают его с точки зрения симметрии [Береговская 1984; Новикова 1992; Солодова 1993].

Из вышеизложенного следует: повтор – своего рода интегрирующий принцип избыточности и симметрии. Избыточность и симметрия, с одной стороны, и повтор, с другой, – это родо-видовые понятия, которые состоят в отношениях подчинения. Причём если симметрия и избыточность являются по отношению к повтору принципами второго порядка, то синтаксический параллелизм – третьего порядка.

Нередко учёные отождествляют понятия «синтаксический параллелизм» и «перечислительный ряд» – явления экспрессивного синтаксиса, имеющие ряд общих признаков. Так, основой как синтаксического параллелизма, так и перечислительного ряда является грамматическое явление однородности, основной признак которого – одинаковая синтаксическая функция всех членов предложения. Помимо этого, рассматриваемые понятия способны объединять и перечислительные отношения. Исходя из этого, многие учёные относят однородные члены предложения к структуре синтаксического параллелизма. Например, О.В. Мальцева одним из самых распространенных видов синтаксического параллелизма считает рекуррентную «в виде однородных членов предложения» [Мальцева 1991: 162].

Аналогичной точки зрения придерживаются И.А. Пуленко, Т.В. Новикова [Пуленко 1988: 90; Новикова 1992: 37 – 38]. Так, Т.В. Новикова считает, что «три четвертых случаев синтаксического параллелизма в прозе приходится на микроконтекст. Половина всех случаев реализуется в простых предложениях, в основном на базе однородных членов предложения» [Новикова 1992: 94].

Е.А. Калашникова относит к синтаксическому параллелизму однородные члены предложения, морфологически одинаково выраженные [Калашникова 1998: 33].

Р.В. Скляренко рассматривает понятие «микропараллелизм», "которое предполагает организацию членов предложения..." [Скляренко 1987: 2 – 12].

А.Н. Мороховский и О.П. Воробьёва в "Стилистике английского языка" перечисление трактуют как "многократное повторение однородных синтаксических единиц, как отдельных членов предложения, так и словосочетаний" и как одну из разновидностей синтаксического параллелизма наряду с цепным и расширенным повтором [Мороховский 1991: 143 – 144].

Некоторые учёные говорят о нецелесообразности включения в состав синтаксического параллелизма однородных членов предложения. По мнению И.М. Астафьевой, однородные члены не обязательно должны иметь одинаковую синтаксическую структуру, а ведущим принципом синтаксического параллелизма является повторение синтаксической конструкции одного высказывания в другом высказывании [Астафьева 1963: 22].

А.И. Чижик-Полейко выделяет две разновидности повтора на синтаксическом уровне, а именно: синтаксический параллелизм и предложения с однородными членами предложения [Чижик-Полейко 1972: 145].

Однородным членам предложения присуща одинаковая синтаксическая функция, но синтаксический рисунок однородных конструкций, выраженных отдельными лексемами, не обязательно должен быть одинаковым (параллельным). Например: *Я счастлив и силен, свободен и молод (Брюсов).*

Конструкции синтаксического параллелизма, в отличие от однородных членов предложения, являются состоявшимися, поскольку их структурные компоненты имеют одинаковую синтаксическую функцию и они обязательно должны иметь одинаковое синтаксическое строение (повторение синтаксической конструкции одного высказывания в другом высказывании) [Астафьева 1963: 21–22]. Например: *Не кукушка во сыром бору Жалобнёхонько вскуковала – А молодушка в светлом терему Тяжелёхонько простонала (Цыганов).*

Чтобы показать нетождественность рассматриваемых понятий, А.Н. Гвоздев, сопоставляя ряд самостоятельных простых предложений с однородными членами предложения, отмечал, что первые «эмоциональны и экспрессивны и используются редко, обычно в приподнятой речи, например: *На их место пришли новые. Пришли старики. Пришли подростки. Пришли калеки. Пригнали марсельских сутенеров. Пригнали босячье всей Европы (И. Эренбург).*

Если заменить имеющиеся здесь отдельные предложения одним предложением с однородными членами, то можно убедиться, насколько снизится эмоциональность представленного отрывка из текста: *Пришли старики, подростки, калеки... и т.д.*» [Гвоздев 1965: 280]. «Однородные члены нередко связаны со строго логическим изложением, лишены эмоциональности» [Гвоздев 2009: 280].

Экспрессивный эффект однородного ряда создается, во-первых, сочетанием эмоционально окрашенных лексем, разнородных по логическому основанию, входящих в этот ряд, во-вторых, отступлением от логических норм, в-третьих, увеличением протяженности текста, а экспрессивное значение синтаксического параллелизма – прежде всего самой структурой этой конструкции. Помимо этого, синтаксическое равноправие единиц перечислительного ряда способствует их смысловому уравниванию и перечислительным семантическим отношениям, тогда как синтаксическое

тождество конструкций синтаксического параллелизма не всегда приводит к равноправным семантическим отношениям [Кузнецова 2001]. Семантические отношения, которые передаются конструкциями синтаксического параллелизма, значительно шире: это отношения уточнения, сопоставления и перечисления. Следовательно, синтаксический параллелизм и перечислительный ряд – это самостоятельно существующие явления, которые иногда перекрещиваются.

Включение понятия «перечислительный ряд» в состав параллелизма связано, как нам кажется, с достаточно широким пониманием термина «перечисление», к которому относят и перечислительный ряд с однородными членами предложения, и перечисление как определённые смысловые отношения между компонентами, и перечисление как интонационный контур предложения или его части.

Среди учёных нет единого мнения по вопросу об объеме перечислительных конструкций. Так, при узком понимании перечислительным рядом называют повторение грамматически однородных членов предложения. Например, по мнению А.Н. Мороховского, «под стилистической фигурой перечисления понимается процесс развертывания речевого ряда, создающийся повторением однородных синтаксических единиц как отдельных членов предложения, так и словосочетаний. При этом ведущим признаком перечисления считается контактное расположение компонентов в линейном ряду» [Мороховский 1991: 144]. Этой же научной позиции придерживается Т.Л. Ветвинская, которая считает однородные члены предложения основным структурным вариантом перечисления [Ветвинская 1977: 3].

В широком понимании перечислительный ряд – повторение однородных синтаксических единиц: отдельных членов предложения, предложений и сверхфразовых единств [Кузнецова 2001].

Конечно, однородные члены вполне могут входить в состав перечислительной конструкции. Так, в примере, представленном А.Н. Гвоздевым, перечисление представлено интонацией перечисления и простыми предложениями, однотипными по своей структуре. Причём происходит наложение синтаксического параллелизма и однородных предложений. *На их место пришли новые. Пришли старики. И т.д.* [Гвоздев 2009: 280].

О подобном наложении синтаксического параллелизма и перечисления говорила Г.Н. Червакова, которая рассматривала перечисление в качестве особого приема расположения слов, словосочетаний, предложений в сверхфразовом единстве и указывала, что «сочетания могут быть двоякого рода: 1) перечисление является частью одного или нескольких компонентов фигуры, 2) компоненты параллелизма являются одновременно звеньями цепочки перечисления» [Червакова 1977: 167].

Ещё одним отличительным признаком рассматриваемых явлений является контактность / дистантность расположения компонентов. Если для перечисления в качестве ведущего признака часто называется контактность расположения компонентов в линейном ряду [Мороховский 1991: 144], то для синтаксического параллелизма признак контактности факультативен, более того, расположение частей может быть дистантным. Например:

Глядите, звери, в этот лес,
 Медведь в лесу кобылу ест,
 А мы едим большой пирог,
 Забыв дыру своих берлог.
 Глядите, звери, в этот дол,
 Едомый зверем, плачет вол,
 А мы, построив свой квартал,
 Волшебный пишем интеграл.
 Глядите, звери, в этот мир,

Там зверь ютится, наг и сир,
 А мы, подняв науки меч,
 Идем от мира зло отсечь.

Н. Заболоцкий

Из выше сказанного следует, что «перечислительные отношения могут лежать в основе и конструкций синтаксического параллелизма» [Кузнецова 2001], располагаемых дистантно (контактно), и однородных членов предложения. Значит, между этими синтаксическими структурами могут возникать перекрещивающиеся отношения.

Рассмотрим соотношение понятий «синтаксический параллелизм» и «параллельная синтаксическая конструкция».

По мнению некоторых исследователей, синтаксический параллелизм способен возникать на уровне микроконтекста между определёнными его членами:

- 1) подлежащим и сказуемым, выраженными инфинитивами;
- 2) подлежащим и именной частью составного именного сказуемого, выраженными существительными в именительном падеже;
- 3) подлежащим и косвенным дополнением;
- 4) косвенным и прямым дополнением;
- 5) однородными членами предложения [Пуленко 1988: 42 – 51; Новикова 1992: 36 – 37].

По мнению И.А. Пуленко, параллелизм создаётся «за счет однотипного построения соизмеримых отрезков, являющихся членами предложения, выраженных одинаковыми частями речи, стоящими при этом в однотипных формах» [Пуленко 1988: 42]. Такого же мнения придерживается и Т.В. Новикова [Новикова 1992: 36 – 37].

Но для наименования данного лингвистического явления в науке уже существует термин «параллельная синтаксическая конструкция», определяемая как конструкция, «в состав которой входит два (или более) слова в одной и той

же грамматической форме» [Ахманова 2004: 311]. *Он был врач* в отличие от *Он был врачом*.

Кроме того, у параллельной синтаксической конструкции отсутствует основной признак конструкций синтаксического параллелизма – повтор синтаксической конструкции в виде предложения или словосочетания в синтагматической цепи. Следовательно, понятия «параллельная синтаксическая конструкция» и «синтаксический параллелизм» будем считать находящимися в отношениях внеположенности. Параллельные синтаксические конструкции станем рассматривать как структурно-семантическое явление, которое представляет собой однотипные по строению синтаксические конструкции. А под синтаксическим параллелизмом будем понимать принцип организации стилистических фигур, который лежит в основе синтаксического хиазма, синтаксической анаэпифоры, синтаксической эпифоры, синтаксической анафоры, изоколона, периода и др.

Выводы к первой главе

Анализ психологических, философских и общепедагогических основ речетворческой деятельности школьников позволил сделать следующие выводы.

1. Понятие «речетворческая деятельность» следует определять как личностное интегративное образование, которое проявляется в разнообразной коммуникативной деятельности, развивается и совершенствуется на основании личностных мотивов, в результате специальных форм работы и имеющее результат в виде сформированной коммуникативной компетенции.

2. Ведущим средством развития и совершенствования речетворческой деятельности школьника является экспрессивный синтаксис. Работа над экспрессивными синтаксическими средствами необходима, поскольку синтаксис - это именно тот языковой уровень, на котором объединяются и взаимодействуют все языковые выразительные средства. Уместное и умелое их использование обогащает речь, делает её образной и экспрессивной.

3. В настоящее время такая лингвистическая категория, как экспрессивность, является одной из наиболее исследуемых. Повышенное внимание к проблеме экспрессивности объясняется возрастающим интересом к «языковой личности», точнее, к анализу языка как средства выявления и вместе с тем воздействия на языковую личность, ее внутреннюю духовную деятельность и поведение. Экспрессивность выступает в тексте как прагматическое средство, которое обнаруживает речевую стратегию автора и становится важнейшим средством речевого воздействия на читателя.

4. Экспрессия рассматривается как выявление индивидуальности говорящего, которая проявляется в оценках, эмоциях и чувствах субъекта. Экспрессия автора находит выражение в определённом отборе языковых средств, в речи героев, и, как правило, имеет одной из своих целей оказание того или иного воздействия на слушателя или читателя (адресата речи). Следовательно, экспрессивность выступает в качестве феномена языковой личности, а также её субъективных интенций.

5. Арсенал экспрессивных средств необозрим. Экспрессивность как речевая категория касается всех языковых сфер и может функционировать на различных уровнях: фонетическом, лексическом и синтаксическом. Предметом рассмотрения данного исследования является экспрессивный синтаксис, а именно синонимические и параллельные синтаксические конструкции. Экспрессивность как характеристика речи или текста возникает под влиянием коммуникативной ситуации: презумпции слушателя/читателя, т.е. первичных представлений и знаний, которые он имеет, вступая в коммуникацию, намерения пишущего/говорящего, а также экстралингвистического (социального) и лингвистического контекста акта коммуникации.

6. Экспрессивность связана с лингвистическими категориями, имеющими такую же сложную и многоуровневую природу, как и она сама. Проблемы, связанные с экспрессивным синтаксисом, становятся в современной лингвистике всё более актуальными, что связано с интенсивным изучением

прагматических аспектов речи, языковой личности в качестве субъекта речевой деятельности, структуры текста и т.д.

7. Синтаксический параллелизм, будучи явлением многомерным, имеющим структурные и семантические особенности, представляет собой принцип организации стилистических фигур.

8. Следует разграничивать понятия «параллельные синтаксические конструкции» (однотипные по семантике и структуре синтаксические конструкции) и «синонимические синтаксические конструкции» (конструкции, одинаковые по содержанию, но различающиеся синтаксической позицией в предложении, структурой и оттенками смысла, нередко едва уловимыми).

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Психологические особенности создания и восприятия экспрессивной речи

Рассмотрим психологические особенности создания и восприятия экспрессивной речи. Проблема, поднятая в диссертационном исследовании, предполагает не один, а два психологических «фокуса» её рассмотрения. Первый связан с психологическими исследованиями экспрессивного поведения человека, наличие второго обусловлено тем, что обучение экспрессивному синтаксису осуществляется в средней школе и поэтому должно соответствовать психологическим критериям развивающего обучения по своему содержанию и методике.

Одним из основных понятий экспрессивного поведения человека является «экспрессивность как внешнее Я человека». Экспрессия, экспрессивность связаны с духовным и душевным миром человека. Причём экспрессия, по мнению В.А. Лабунской, не просто внешнее сопровождение психических явлений человека, но и «часть этих явлений..., форма их существования. Поэтому можно говорить об экспрессии как о личностном

образовании, как инструменте познания внутреннего мира человека, как о его внешнем Я» [Лабунская 2009: 10].

Внешнее, экспрессивное «Я» личности – это совокупность определённых «параметров выражения (экспрессивное / невербальное поведение), организующихся в пространственно-временные структуры и перестраивающихся по ходу развития психофизиологических, психологических и социально-психологических компонентов структуры личности» [Там же. С. 20]. В.А. Лабунская выделяет следующие параметры выражения:

- 1) устойчивые (индивидуально-конституциональные характеристики человека, его физиогномика);
- 2) среднеустойчивые (внешность: одежда, обувь, украшения, косметика, причёска);
- 3) динамические (невербальное, экспрессивное поведение).

Следовательно, экспрессия как внешнее «Я» личности может выступать как показатель 1) общей психомоторной активности личности, связанной с ее темпераментом (темп, амплитуда, интенсивность, гармоничность движений); 2) актуальных психических состояний личности; 3) развития личности в качестве субъекта общения (программы вступления в контакт, поддержания и выхода из него); 4) социального статуса личности; 5) личностных способов разрядки, облегчения в стрессогенных ситуациях [Лабунская 2009].

Кроме того, экспрессия как внешнее «Я» может являться средством 1) отождествления личности с определенной группой, общностью, культурой, информирующего о свойствах и качествах личности; 2) маскировки, предъявления и регуляции психологических особенностей личности; 3) контроля, нейтрализации негативных отношений, состояний и создания социально-приемлемых форм поведения [Лабунская 2009].

С какой целью человек использует экспрессивное поведение? Во-первых, для поддержания наиболее оптимального уровня близости с собеседником, во-вторых, для своевременного изменения форм общения (от согласия до

конфликта), в-третьих, для осуществления социальной стратификации (определения положения в обществе).

О наличии у человека экспрессивной одаренности свидетельствует разнообразие элементов экспрессии, их быстрая смена, индивидуальность, гармоничность, доступность для восприятия партнером, соответствие ситуации общения. И, наоборот, однообразный, неопределенный репертуар, беспорядочные, судорожные движения говорят о том, что человек не владеет «экспрессивным языком души» [Лабунская 2009].

Исследование экспрессивного поведения человека предполагает рассмотрение связи между его речевым и экспрессивным поведением. Безусловно, любой индивид может использовать свой экспрессивный репертуар с целью изменения, уточнения, а иногда усиления эмоциональной насыщенности сказанного. Но, в каком бы направлении не осуществлялся анализ экспрессивного поведения человека, оно всегда является «языком» его души, его внешним «Я» [Там же].

Проявлением экспрессивного поведения человека, выражением его внешнего «Я» является экспрессивная речь. Рассмотрим, как она связана с проблемой осознания смысла.

В тексте как элементе культуры можно выделить несколько уровней опыта, связанного с ним. Эти уровни представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни	Содержание
I уровень	материальная форма знака
II уровень	предметное значение
III уровень	смысловое значение
IV уровень	оценочное значение
V уровень	переживание

С позиции деятельностного подхода представленные уровни – реализация деятельности (предмета, её программы, отношения к ней, её переживания). Прохождение от пятого уровня к первому – воплощение, опредмечивание опыта, его объективация. Обратный путь – субъективация, распредмечивание, путь понимания. При этом каждый из уровней соответствует и уровню смыслового содержания текста [Тульчинский 1995].

Чтобы передать собственное эмоциональное отношение к предмету речи, говорящему необходимо осуществить достаточно долгий путь, требующий определённых волевых усилий. Экспрессивность оказывается тем качеством, которое коррелирует со способностью индивида продуцировать/воспринимать смыслы, иными словами, предполагает довольно глубокое проникновение в сущность предметов и явлений, а также способность осознать и выразить эту сущность.

Чтобы реализовать свою прагматическую функцию (функцию воздействия на партнёра по коммуникации), речь, безусловно, должна содержать в себе некую глубину, которая возникает за счёт внутренней наполненности переживанием говорящего, когда у слушателя / читателя возникает ощущение, что каждое сказанное слово рождается в положенный ему миг, единственно необходимый и единственно возможный в данной ситуации. В этом и состоит искусство речи. К сожалению, из-за огромных потоков самой разнообразной информации, обрушивающейся на нас каждый день, мы потеряли ощущение ценности рождения слова. В результате мы часто произносим слова, не имеющие для нас никакой смысловой ценности, кроме поверхностного значения, и из них складываются «дежурные фразы», возникают «речевые штампы».

Ссылаясь на Ф. Полана, Л.С. Выготский ввёл понятия «значение» и «смысл» слова. Ф. Полан предположил, что смысл слова – это совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова оказывается всегда динамически сложным образованием,

имеющим несколько зон разной устойчивости. Значение является только одной из зон того смысла, которое приобретает слово в контексте какой-либо речи. Это зона достаточно устойчивая, точная и унифицированная. «Слово, взятое в отдельности в лексиконе имеет только одно значение, а это значение является только камнем в здании смысла слова» [Выготский 2011: 305]. Понятие «смысла» слова необходимо было Л.С. Выготскому для описания особенностей глубинного пласта речи человека, «внутренней речи».

В дальнейшем над проблемой соотношения значений и смыслов, доминирования смысла над значением во внутренней речи и преобладания в развёрнутой речи «объективных» значений, «достаточных для передачи информации» [Лурия 1975], работали многие исследователи.

По мнению А.Р. Лурия, значение отражает обобщённые связи и соотношения действительности, смысл же формируется на основе выбора из возможностей системы значений тех сторон, которые соответствуют потребности субъекта, представляют для него специальный интерес [Лурия 1975: 27]. Смыслы – это такие коммуникативные категории, которые не зависят от языковой принадлежности и, в отличие от значений как категории языка, характеризуются «многомерностью», подразумевающей возможность выражения различными языковыми средствами [Величковский 1982; Витт 1984]. С позиций продуциента речи, осуществляющего каждый раз выбор того или иного слова, а также грамматической конструкции, смысл инвариантен по отношению к значению, которое оказывается величиной переменной.

Проблема осознания смысла связана с проблемой порождения экспрессивного высказывания. Единую концепцию речевой деятельности, принятую современной наукой, сформулировал А.А. Леонтьев, который рассматривал порождение речи как чрезвычайно сложное, поэтапно формируемое действие, являющееся составной частью целостного деятельностного акта [Леонтьев 2003].

Процесс порождения экспрессивного высказывания есть речевое действие внутри целостного акта речевой деятельности с присущими ему признаками мотивированности, целенаправленности и трехчленности структуры интеллектуального акта (во-первых, создание плана, во-вторых, его реализация, в-третьих, сопоставление результата с интенцией).

Н.П. Анохин считает, что этапу непосредственного воплощения содержания высказывания предшествует речевое намерение (интенция), которое формируется на основе системы мотивов, где результирующая проявляется как доминирующая мотивация [Анохин 1968: 6]. Иначе говоря, в сознании человека возникает потребность воздействия на адресата речи, связанная с установкой и часто не осознаваемая субъектом. Данная потребность является формой проявления эмоционального возбуждения, выражения его экспрессивных способностей. Результатом является следующая цепочка: экспрессивная коммуникативная интенция → экспрессивные характеристики высказывания → экспрессивный коммуникативный эффект.

Элементы данной триады чётко соотносятся с компонентами коммуникативного акта: адресант (продуцент) – текст – адресат (реципиент).

На этапе внутреннего программирования формируется семантическая структура высказывания. «Построение смысловой структуры осуществляется в процессе предикативного развития содержания по правилам смыслового синтаксиса» [Ахутина 2008: 28]. Л.С. Выготский считал, что есть два вида синтаксирования: 1) смысловое, которое соответствует этапу внутренней речи, 2) фазическое, которое соответствует этапу внешней речи [Выготский 2011].

В сознании субъекта речи значения слов хранятся в виде свернутых форм, включенных в подвижные системы индивидуального тезауруса. А.А. Залевская считает, что для индивидуального сознания не существует жёсткой связи между означаемым и означающим, она оказывается психологически многомерной и зависимой от ситуации [Залевская 1988]. Возникающие в нашем сознании ассоциативные связи слов образуют ассоциативные поля,

индивидуальные для каждого человека. А.Р. Лурия утверждал, что при образовании ассоциативных связей вокруг лексемы большую роль играют как смысловые, так и звуковые ассоциации [Лурия 1975].

Вопрос о том, как же отбираются слова, необходимые для высказывания, не решен однозначно:

1) Н.И. Жинкин считает, что порождение высказывания строится по следующей схеме: выбор слова → предиката → предметного признака [Жинкин 1998];

2) А.А. Залевская, Б.Ю. Норманн, Л.В. Сахарный предполагают, что употребленное слово вызывает из памяти другое, которое связано с ним по прежним сочетаниям [Залевская 1988; Сахарный 1985; Норман 1994].

3) согласно гипотезе проб и ошибок, память как бы перелистывает слова нужного тематического блока и выбирает подходящие по смыслу [Львов 1995].

Порядок слов в предложении объясняется теорией актуального членения: на первом месте находится тема (известное), затем рема (новая информация). Если субъекту речи надо сделать дополнительный акцент на теме, он может изменить обычный порядок слов в предложении.

После выбора грамматической модели предложения происходит нахождение полной формы слова [Белянин 1988; Норман 1995]. Завершающей стадией порождения высказывания является моторное программирование компонентов высказывания (синтагм) и их материальная реализация (выбор звуков), которая происходит под контролем кинестетического и слухового/зрительного анализаторов [Леонтьев 2003]. Данную модель графически представлена Т.В. Ахутиной [Ахутина 2008].

Мотив → мысль (речевая интенция) → внутреннее программирование → лексическое развёртывание и грамматическое конструирование → моторная реакция (внешняя речь).

Все этапы порождения речи должны срабатывать мгновенно, выбор слов, синтаксических конструкций и т.д. должны осуществляться автоматически.

Экспрессивная речь предусматривает разнообразие употребления как слов, так и синтаксических конструкций. Именно поэтому способность человека говорить выразительно обусловлена степенью развития механизмов оперативной и долговременной памяти. Если долговременная память определяет объем тезауруса человека с присущей только ему структурой семантических полей и соотношением активного и пассивного словарного запасов, то оперативная память отвечает за порядок слов в предложении, за выбор синтаксических конструкций [Жинкин 1998]. Отбор лексики из долговременной памяти и конструирование синтаксической конструкции в оперативной памяти зависит от установки говорящего, от замысла его высказывания.

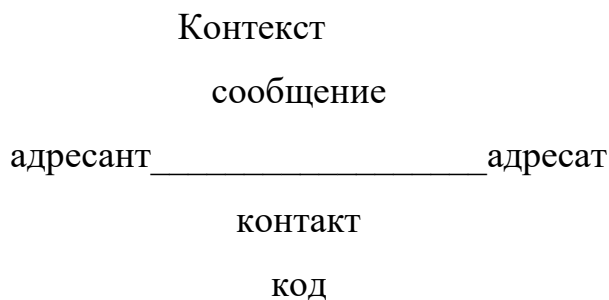
Целью общения является не только смысловой, но и эмоциональный контакт. Результатом экспрессивной коммуникации принято считать коммуникативный экспрессивный эффект, который достигается через определенную последовательность эмоциональных реакций. Экспрессивность высказывания, создаваемая эмотивно-оценочным отношением говорящего к обозначаемому, является результатом взаимодействия нескольких факторов, стимулирующих эмоциональный всплеск, а потом появление образа, который «появляется в сознании говорящего, возбуждая оценочное значение» [Телия 1988: 32]. В основе экспрессивного эффекта лежат, таким образом, человеческие эмоции [Шаховский 1987; Спивак 1986].

Семантика экспрессивного высказывания представляет собой слияние двух планов: переносного значения, которое является частью контекста и образует скрытый план смысловой структуры, и прямого значения, которое противоречит контексту. Чтобы понять экспрессивный характер высказывания, надо преодолеть в языковом сознании «несовместимость значений», «восстановить смысловую гармонию» двух планов экспрессива [Арутюнова 2005: 341]. Диапазон расхождения предметного и переносного определяет

смысл всего преобразования и предопределяет эффект воздействия на реципиента.

Факт речи предполагает глубокий уровень восприятия речевого высказывания, который «доступен далеко не каждому, до него надо дорасти, надо обладать не только широкими знаниями, но и иметь развитое воображение, определённую смелость мысли. Без этого не понять прелести метафоры, иронии, не сработает аллюзия» [Львов 2004: 117]

Связь экспрессивности высказывания и образного мышления человека Р. Якобсон предложил рассматривать как процесс коммуникации в виде следующей модели речевого события [Якобсон 1978]:



По мнению ученого, адресант посылает сообщение адресату. Чтобы сообщение выполнило свои функции, нужен контекст (референт), который может быть вербальным или допускающим вербализацию. Естественно, что код должен быть хотя бы частично общим и для адресанта, и для адресата. Контакт – физический канал (или психологическая связь) между субъектами коммуникации, позволяющий установить и поддержать коммуникацию.

Рассмотрим те качества, которыми должен обладать «относительно самого себя» субъект речи, названный условно «я сам», «относительно текста» – «я – текст», «относительно контекста» – «я – контекст», «относительно партнёра по коммуникации» – «я – он», «относительно ситуации контакта» – «я – контакт», «относительно кода» – «я – код», представленные в табл. 3.

Таблица 3

Аспект	Качества субъекта речи
--------	------------------------

«я – сам»	<p>1) самостоятельность мышления, которая предполагает стремление человека давать собственную оценку происходящему; оригинальность мысли находит выражение в языке, боязнь же своих мыслей, оценок ведет к речевым штампам, которые, в свою очередь, являются препятствием выразительности речи;</p> <p>2) уверенность в себе, без которой невозможно формирование коммуникативной интенции, необходимой для выразительной речи [Головин 2005].</p>
«я – контекст»	<p>1) хорошее знание предмета речи и определенность личностной позиции по отношению к предмету речи;</p> <p>2) эмоциональность восприятия, способность к удивлению, сопереживанию.</p>
«я – текст»	<p>1) умение адекватно выражать себя в речи, ощущение собственного стиля;</p> <p>2) способность к созданию внутри высказывания образного контекста;</p> <p>3) владение изобразительно-выразительными средствами языка;</p> <p>4) знание возможностей выражения экспрессии, умение использовать эти знания на практике.</p>
«я – он»	<p>1) определенность личностной позиции по отношению к адресату речи;</p> <p>2) желание оказать воздействие на адресата словом.</p>
«я – контакт»	<p>1) установка на эмоциональный контакт; адресант должен чувствовать настроение адресата.</p>
«я – код»	<p>1) уровень развития языка субъектов речи должен быть примерно одинаковым; чем больше будет расхождений в речи автора и адресата, тем сложнее будет достичь</p>

	<p>взаимопонимания;</p> <p>2) сознательное намерение автора писать, говорить выразительно;</p> <p>3) необходимо обладать навыками самоконтроля для корректировки своей речи в зависимости от производимого коммуникативного эффекта.</p>
--	--

Таким образом, способность человека говорить выразительно зависит не только от его знаний об изобразительно-выразительных средствах языка, но и от уровня развития таких личностных характеристик, как сенсорная открытость, самостоятельность мышления, способность к восприятию и созданию образного контекста и т.д. Т.е. феномен экспрессивности оказывается соотнесённым с образным мышлением индивидуума, а задача учителя – помочь ученику соотнести способность к образному мышлению и сформировать умение использовать полученные знания об изобразительно-выразительных средствах языка. Рассмотрим, как зависит экспрессивность речи от мыслительного типа человека.

И.П. Павлов выделял два типа личности, свойственных человеку: «мыслителя» и «художника» [Павлов 1951: 213], одним из важнейших аспектов различия между которыми является разный способ восприятия действительности. В частности, художественному типу личности присуще эмоциональное отношение к окружающему миру, а мыслительному – логическое [Теплов 2000; Анохин 1970].

П.В. Симонов указывает, что эти типы можно рассматривать в свете современных данных о функциональной асимметрии головного мозга [Симонов 1984]. Художественному типу будет соответствовать преобладание активности правого полушария, мыслительному – левого [Вартамян 1988].

«Левое полушарие оказывается специализированным для оперирования вербальным материалом, символами и знаками, связанными с вербальной

коммуникацией». Способ его работы сопряжен с «формальной логикой», дискретностью, сериальным, последовательным типом синтеза, высокой релевантностью дискретных единиц, являющихся предметом оперирования» [Зенков 1978: 740]. Следствием чего является высокая эффективность в создании формализованных структур, точность и однозначность коммуникации.

Правое полушарие отвечает за оперирование невербальным материалом. «Основными характеристиками его активности являются симультанность синтеза, континуальность, аналоговость, большая свобода в комбинации знаков, независимость от логики вербального языка» [Зенков 1978]. Следствием этого является способность к схватыванию существа проблемы, к осуществлению нетривиальных решений, гибкость, отсутствие логической последовательности.

Полноценная экспрессивная речь рождается в результате взаимодействия образного и речевого воздействия на мышление [Ротенберг 2003]. Умение создавать воображаемые ситуации и помещать себя внутрь них обуславливается деятельностью образного мышления и лежит в основе художественного восприятия. Способность к художественному восприятию взаимосвязана со способностью к творчеству. В обоих случаях можно говорить о способности человека к созданию образного контекста, которая, по мнению Ротенберга, связана с особенностями правого полушария.

Уровень творческих способностей коррелирует у индивида со способностью выстраивать ассоциативные словесные ряды по типу антонимов. Способность охватить противоположные стороны явлений, уловив их единство, – важнейшее свойство образного контекста [Ротенберг 2003]. Эта зависимость подтверждает существование связи между экспрессивностью речи и развитостью у человека механизмов образного мышления. На эту зависимость указывали И. Калинаускас и Р. Карклс [Калинаускас 1994; Карклс 1975].

Экспрессивность речи зависит не только от мыслительного типа человека, но и его «языкового чутья».

К.Д. Ушинский писал: « Сколько бы мы ни вносили сознательности в нашу речь, многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта (...) Учитель должен (...) развивать в детях чутьё языка, которое угадывает, что форма не та, которая требуется» [Ушинский 2003: 351].

Психологи, в основном, связывают «языковое чутьё» с нерасчленённым переживанием, которое опирается на личный субъективный опыт, который не имеет теоретического осмысления [Эльконин 1958; Додонов 1959].

Экспериментальные исследования показали, что «языковое чутьё» сохраняется при патологии речевых (левополушарных) механизмов мозга и разрушается при нарушении функций внутренней речи, которая определяет формирование замысла высказывания и связана с работой правого полушария [Лурия 1975; Бейн, Визель 1978; Зенков 1978 и др.].

Развитие механизмов речи у человека, по мнению Сахарного, есть « постоянное усовершенствование сети наименований, наслаивающихся на всё более тонкую и сложную картину мира» [Сахарный 1985]. «Развитие речи – не что иное, как введение в мозг ребёнка языка в неявном виде, то есть через речь, (...) правила языка применяются, но о самих правилах ничего не говорится» [Жинкин 1998: 103]. В результате ребёнок не просто запоминает слова и предложения, он улавливает определённые аналогии между языковыми явлениями, устанавливает соответствия между значениями и формами слов. Человек идёт по пути угадывания, интуитивно нащупывая смысл языковых единиц в том или ином контексте, догадываясь о смысле целого [Васильева 1978; Жинкин 1998]. У зрелого языкового сознания взрослого человека своё «языковое чутьё», которое на протяжении всей жизни пополняется за счёт «вращения» новых знаний, смысловых моделей. Усвоение правил зачастую происходит без их формулирования на основе речевых действий: аудирования, говорения, чтения и письма.

Смеем предположить, что восприятие экспрессивной речи и её продуцирование, скорее всего, более связано с интуитивным уровнем психической деятельности, чем с логической работой сознания. Следовательно, оно находится в большей зависимости от «языкового чутья», нежели от развитости металингвистической функции субъекта. Отсюда возникает необходимость организации учебного процесса с целью развития «языкового чутья» в общем процессе развития речетворческой деятельности старшеклассников [Гохлернер 1983: 137–142].

Таким образом, психологическая проблема обучения экспрессивному синтаксису может быть сформулирована так: обучение человека экспрессивному синтаксису может развивать его способность управлять экспрессией, при обучении экспрессивному синтаксису будет развиваться богатство и интенсивность внутренних, субъективных переживаний человека в соответствии с методологическими принципами психорефлексологии В.М. Бехтерева [Бехтерев 1991].

2.2. Педагогические условия формирования коммуникативной творческой личности на уроках русского языка

Для успешной реализации процесса развития речетворческой деятельности школьников необходимо создание определенных педагогических условий, в которых бы формировалась коммуникативная творческая личность.

На результативность процесса обучения влияют различные факторы, включая личностные качества самого учителя: его эрудиция, знания, профессионально-методические умения.

Успешность обучения определяется также педагогическим взаимодействием учителя и учащихся. Главным ориентиром в работе педагогов с детьми, на наш взгляд, «должны стать такие отношения, при которых каждый ученик сможет реализовать свои внутренние цели и потребности» [Алтухова 2004]. Главной целью таких отношений выступает прежде всего «личностное развитие ребенка, а основными ценностями являются его свобода, творчество,

инициативность, активность и индивидуальность в познании и выражении себя, т.е. выдвигаются на первый план вопросы о формировании в школе новых субъект-субъектных отношений и развитии ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности. Развитие личности ребёнка в этом случае происходит в процессе собственной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком» [Алтухова 2004]. Проблему учебной деятельности и ее субъекта в теории учебной деятельности поднимали Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, В.А. Вединяпина, И.А. Зимняя, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков [Эльконин 1958; Цукерман 1992; Слободчиков 1995; Зимняя 2001; Алтухова 2004] и др.

В процессе формирования коммуникативной творческой личности на уроках русского языка следует учитывать ряд условий, соблюдение которых делает возможным повышение эффективности обучающего процесса в плане формирования и развития личности школьника. Определим эти условия.

Прежде всего, это реализация стратегических и тактических принципов обучения русскому языку. Стратегические принципы, как известно, обеспечивают общие направления преподавания. А.В. Дудников считает, что к ним необходимо отнести прежде всего активизацию мыслительной деятельности школьников в ходе изучения русского языка [Дудников 1977: 23]. Развитие мыслительных способностей учащихся осуществляется в процессе усвоения всех разделов школьного курса русского языка, в том числе при изучении экспрессивного синтаксиса.

Эффективность работы по развитию речетворческих способностей возрастёт, если соблюдать стратегический принцип обусловленности основного направления в преподавании родного языка его коммуникативной функцией во всех ее проявлениях [Дудников 1977: 24]. Его основная задача – создание условий коммуникации: мотивов, целей и задач общения. Коммуникативная направленность определяет отбор и организацию языкового материала, его ситуативную обусловленность, коммуникативную ценность как речевых, так и

тренировочных упражнений, коммуникативную формулировку учебных задач, организацию и структуру урока.

Раскрытие эстетической функции языка путем иллюстрации лингвистических элементов, имеющих изобразительно-эстетическую значимость в художественном тексте – стратегический принцип, способствующий развитию выразительности речи учащихся [Дудников 1977: 24]. Использование текстов художественного стиля, насыщенных выразительными средствами (в том числе синтаксическими) оказывает значительное влияние на развитие эстетических взглядов, вкусов школьников, формирует представление об эстетической функции языка и роли изобразительных средств в создании образа.

Итак, в процессе развития речевых способностей школьников реализуем стратегические принципы обучения русскому языку.

Тактические принципы обучения языку, по мнению А.В. Дудникова, обеспечивают выполнение основных задач обучения. В процессе формирования коммуникативной творческой личности на уроках русского языка следует учитывать принцип взаимосвязи различных уровней языка в процессе их изучения [Дудников 1977: 26]. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи. Система языка — это не простое множество единиц разных уровней, а органичная, строго упорядоченная совокупность единиц и их уровней, связанных между собой устойчивыми отношениями и образующих внутренне организованное единство. Уровень сформированности языковой личности напрямую зависит от качества овладения его фонетической, лексической, грамматической и др. сторонами языка.

При развитии речевых способностей предпочтительнее использовать такой способ мышления, как индукция, поскольку в индукции мы идем от отдельных конкретных явлений к обобщению. Отсюда вытекает необходимость использования такого тактического принципа, как опора на

единицы речи при изучении всех языковых уровней и на единицы языка при работе над различными жанрами речи [Дудников 1977: 26].

Следующим условием повышения эффективности обучения является развивающий потенциал речевой среды. Закономерность усвоения речи есть зависимость результата усвоения речи от развивающего потенциала речевой среды и степени развитости индивидуальной речетворческой системы ребенка. Для того чтобы ее развивать, учитель подбирает дидактический материал, расширяющий словарный запас школьников и обогащающий грамматический строй речи, то есть учителю необходимо учитывать в планировании своей работы принцип понимания языковых значений. Кроме того, качество речи зависит от развития восприимчивости ребёнка к выразительности подобранных текстов, а значит, учитывается принцип развития выразительности речи, соблюдение которого возможно в том случае, если педагог отбирает дидактический материал, который, способствуя эстетическому и эмоциональному развитию, учит оценивать средствами родного языка окружающий мир.

Важным условием успешной реализации процесса совершенствования речетворческой деятельности школьников является учёт современных направлений в обучении родному языку. Педагог должен быть в курсе тех методических инноваций, которые появляются в качестве неотъемлемой части развития методики как науки. «Поскольку в современном коммуникативном пространстве успех речевой деятельности зависит от обретенных способностей языковой личности, ее коммуникативной компетентности, проблема формирования коммуникативной компетентности требует пересмотра не только содержания учебных дисциплин, но и принципов, методов и приемов обучения» [Пятницына 2001]. Коммуникативный системно-деятельностный подход является ведущим средством достижения данной цели, поскольку ставит в центр обучения языку объектно-субъектную схему общения, в которой обучаемый выступает активным, творческим субъектом учебной

деятельности, управляемой учителем. Особенности реализации этого подхода посвящено немало работ, среди которых, в первую очередь, необходимо назвать учебное пособие Е.С. Антоновой «Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход» [Антонова 2007].

Коммуникативно-деятельностный подход подразумевает создание условий для активного включения ученика в поиск решения лингвистической или речевой задачи. Обучаемые попадают в речевую среду, специально созданную учителем. При этом подходе на первый план выдвигается задача развития речи школьников на основе анализа языковых явлений в текстах разного типа и стиля [Львова 2003; Капинос 1978; Пронина 2009]. Обучение строится в условиях коммуникации и становится деятельностным, протекает в процессе живого общения с учителем, товарищами, в процессе диалога с высокохудожественным текстом. При анализе текста ученик сравнивает различные грамматические по форме, структуре, значению и функции единицы и выстраивает своё суждение. Без сравнения нет понимания, без понимания нет суждения – эта мысль была высказана К.Д. Ушинским, который выделял в качестве существенных признаков коммуникации суждение и понимание. При коммуникативно-деятельностном подходе методика обучения русскому языку строится по следующей схеме: речевая деятельность учащегося ↔ осмысление и анализ речевых единиц.

Важным в этой связи считаем реализацию функционально-системного и интегративного подходов в обучении языку.

Функционально-системный подход – один из ведущих с точки зрения речевого развития учащихся в условиях современной школы. В его основе – изучение особенностей функционирования языковых единиц на всех уровнях языковой системы. Лингвистические единицы рассматриваются в плане их взаимной связи, контекстуальной обусловленности и текстообразующей специфики. «Структура и содержание изучаемого материала должна носить функциональный характер: основное внимание учащихся при их усвоении

должно быть направлено на функцию усваиваемого материала. Лексические и грамматические единицы (...) должны быть включены сначала в соответствующие речевые образцы, а затем – в систему речевых действий, выполняемых учащимися в различных ситуациях» [Колшанский 2010: 117]. Решению задачи достижения высшего уровня владения языком, то есть умения оценивать языковые средства со стороны их коммуникативной оправданности, способствуют систематические упражнения.

Е.П. Прониной и Г.Н. Тулузаковой описаны упражнения коммуникативной направленности в аспекте системно-деятельностного подхода [Пронина, Тулузакова 2009]. К первому типу упражнений авторы относят формирование умения оценивать использованные в тексте языковые средства с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов, ко второму типу – формирование умения выбирать коммуникативно оправданный вариант из числа синонимичных или близких по смыслу высказываний (видоизменение речевых форм, организация лингвистического эксперимента), к третьему – формирование умения продуцировать высказывание с одновременно оправданным отбором языковых средств (самостоятельный выбор средств в зависимости от цели высказывания).

Важнейшим условием эффективности обучения является организация занятий с учетом преемственности. Потребность в учете преемственности в ходе учебного процесса возникает на границе концентров курса, этапов его изучения, а также между учебными годами. В новой программе по русскому языку данные границы обозначены с помощью специальных разделов повторения пройденного, а в учебниках – специальными параграфами. Преемственность – важнейшее условие развития и совершенствования речетворческой деятельности школьника. В нашем исследовании условие преемственности видится в том, что изучение возможностей экспрессивного синтаксиса закладывается в 8–9 классах при подготовке к государственной (итоговой) аттестации (задание А3, С1), а продолжается в 10 – 11 классах и

имеет прямой выход на единый государственный экзамен (задание В8, С1). В результате соблюдения принципа преемственности ранее усвоенного устанавливаются ассоциативные связи между незнакомым и знакомым. Это создает условия для введения нового в уже сложившуюся в сознании учащегося систему или, наоборот, изменение этой системы с целью лучшего осознания нового. Так, при объяснении темы «Двоеточие, тире в бессоюзном сложном предложении» учитель опирается на знания, полученные при изучении типов придаточных сложноподчинённых предложений. Такого рода работа способствует формированию умения к анализу в ходе выполнения грамматико-стилистических упражнений по замене синтаксических структур.

Непременным условием успешного обучения учащихся является учёт полученных ранее знаний. Формы организации данной работы могут быть самыми разнообразными. Прежде всего, учащиеся должны быть убеждены в том, что прежние знания им необходимы, поскольку новое без них не будет усваиваться с достаточной ясностью и в полном объёме. На уроках ранее усвоенный материал, как правило, служит базой для усвоения нового языкового явления. Так, усвоение понятия «эпифора» базируется на знаниях, полученных при изучении темы «Анафора».

Эффективность работы по развитию речетворческих способностей учащихся при изучении синтаксиса зависит также от степени реализации принципа перспективности. Материал, который планируется изучать позднее, включается в структуру очередного урока, если используемый дидактический материал органически связан с темой урока и класс имеет высокий уровень знаний. Так, при изучении обособленных членов предложения, выраженных причастным оборотом, вводятся сведения о сложноподчиненных предложениях с придаточными определительными с целью продемонстрировать возможность синонимической замены одной синтаксической конструкции на другую.

Если учителю знакомы современные тенденции в развитии методической науки, то он выберет те подходы, которые помогут реализовать цели,

поставленные перед собой и ученическим коллективом. Нам представляются важными подобные знания, так как успешное проведение урока складывается из двух компонентов: обдуманной учителем режиссуры урока, построенной с учётом научно-методических положений и отражаемой в планировании, а также личностного исполнения педагогом этого плана.

Для того чтобы определить возможности использования имеющейся в арсенале современного учителя современной методической литературы, нами был проведен ее анализ и определены перспективы совершенствования творческих способностей учащихся при изучении синтаксиса в системе развития речи, предусмотренной современными программами [Бабайцева, Разумовская; Пахнова; Богданова; Гольцова 2012; Власенков 2011], учебниками [Никитина 2005; Бабайцева 2009; Кудрявцева 2009; Бархударов 2011; Разумовская 2011; Дейкина, Пахнова 2012; Богданова, Виноградова 2012; Гольцова 2011; Власенков 2011; Воителева 2012], учебными пособиями по русскому языку, стилистике и культуре речи для учащихся и учителей [Шипицына 1997; Розенталь 2006; Голуб 1997; Горшков 2010; Альбеткова 2008; Шанский 2010; Ладыженская 2010; Львов 2004; Михальская 2010; Служевская 2003] и др. Рассмотрим их подробнее.

Анализ наиболее распространённых программ и учебников проводился по следующим критериям: вводят ли авторы понятия «экспрессивность (выразительность) речи», «синтаксические экспрессивные (выразительные средства)», «грамматические / синтаксические синонимы», «синонимика синтаксических конструкций», «коммуникативные качества речи», «коммуникативная функции языка», «речевая деятельность», «речевое поведение»; нацеливает ли программа на достижение выпускниками в числе других и следующих личностных, метапредметных, предметных результатов: владение всеми видами речевой деятельности, умение создавать письменные тексты с учётом речевой ситуации, коммуникативной цели и т.д.; ставят ли авторы задачу обучения использования экспрессивных синтаксических средств,

а также синонимических синтаксических конструкций в письменной и устной речи; представлены ли в учебниках теоретические знания и приёмы учебно-речевой деятельности, направленные на решение этой задачи.

«Программа по русскому (родному) языку. 5–9 классы» М.М. Разумовской, С.И. Львовой, В.И. Капиноса, В.В. Львова, Г.А. Богдановой нацеливает на воспитание речевой культуры, поисков разных способов передачи информации в соответствии с коммуникативной задачей, речевой ситуацией. По мнению авторов, содержание курса русского (родного) языка в основной школе обусловлено общей нацеленностью образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения, что возможно на основе компетентностного подхода, который обеспечивает формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций. В числе метапредметных результатов обучения М.М. Разумовская выделяет владение всеми видами речевой деятельности, в том числе умение создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учётом замысла, адресата и ситуации общения, способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме. М.М. Разумовская в числе предметных результатов обучения отмечает понимание учащимися коммуникативно-эстетических возможностей лексической и грамматической синонимии и использование её в собственной речевой практике.

«Программа по русскому языку. 5 – 9 классы» В.В. Бабайцевой, А.Ю. Купаловой, Е.И. Никитиной, Т.М. Пахновой, С.Н. Пименовой, Л.Д. Чесноковой базируется на современных сознательно-коммуникативном, компетентностном и деятельностном подходах к обучению языку, которые обеспечивают формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций. Коммуникативная компетенция, по мнению авторов, предполагает овладение основами культуры письменной и устной речи, а также разнообразными

видами речевой деятельности, способность и реальную готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию в особо важных для данного возраста ситуациях и сферах общения.

В программу включены понятия «богатство, образность, точность русского языка», «грамматические синонимы». Авторы отмечают необходимость использования грамматических синонимов в речевой практике.

Понятие «грамматических синонимов» встречается также и в «Программе для общеобразовательных учреждений с углубленным изучением русского языка. 5 – 9 классы» В.В. Бабайцевой. Так, в 9 классе автор предлагает к изучению темы «Синонимика простых предложений и сложноподчинённых, членов предложения и придаточных предложений», «Синонимика союзных и бессоюзных предложений».

В программу к УМК В.В. Бабайцевой «Русский язык. 10 – 11 классы. Углублённый уровень» включены термины «экспрессивная и коммуникативная функции языка», «речевая деятельность», «выразительность речи», «синонимика русского языка». Отдельно выделяется понятие «синтаксические синонимы».

Среди целей обучения В.В. Бабайцева выделяет углубление знаний о нормах речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения; формирование представлений о речевой деятельности, её основных видах и особенностях организации, активного владения синонимическими средствами языка в соответствии с содержанием и условиями речевого общения, а также умения оценивать устные и письменные высказывания с точки зрения эффективности достижения поставленных коммуникативных задач.

Углублённый уровень изучения русского языка, по мнению автора программы, в 10 – 11 классах предполагает достижение выпускниками в числе других и следующих метапредметных результатов: владение всеми видами речевой деятельности, умение выражать своё отношение к действительности и создавать устные и письменные тексты разных стилей и жанров с учётом

речевой ситуации (коммуникативной цели, условий общения, адресата и т. д.), свободное владение устной и письменной формой речи.

Т.М. Пахнова в рабочей программе к УМК «Русский язык и литература. Русский язык. Базовый уровень» для 10 – 11 классов обосновывает необходимость развития языковой личности в условиях успешного овладения основными видами речевой деятельности, в том числе и письменной. Создание текста, по мнению автора, – творческий процесс, «свободное откровение личности» (М.М. Бахтин). Т.М. Пахнова отмечает, что «компетентностный подход, определяющий современные требования к изучению русского языка в школе, предполагает прежде всего формирование коммуникативной компетенции, т. е. овладение языком как средством общения, следовательно, речью. Речь развивается в процессе деятельности, в процессе речевой практики. При этом особая роль принадлежит хорошим образцам (...) : ведь именно они создают ту речевую среду, которая нас учит, развивает и воспитывает» [Пахнова 2012]. Читая и анализируя подобные образцы, старшеклассники обретают способность совершенствовать свои коммуникативные способности, развивать чувство языка, а затем и свои творческие способности. Этот путь автор программы называет «от языка — к речи».

Программа Г.А. Богдановой, Е.М. Виноградовой к учебникам «Русский язык. 10 – 11 класс: для общеобразовательных учреждений (профильный уровень)» предлагает в числе других решение следующих задач: обогащение знаний об экспрессивно-изобразительных возможностях языка, развитие навыков выявления и квалификации средств, приёмов выразительности в текстах и употребления их в собственных высказываниях. Совершенствованию профессионально ориентированной компетенции и универсальных учебных действий, по мнению авторов, поможет регулярная работа школьников над составлением собственных текстов. Большое место в программе уделено необходимости развития коммуникативной компетенции. Содержание,

обеспечивающее формирование данной компетенции, представлено в следующих разделах: «Речеведение», «Развитие речевых навыков» и др.

Г.А. Богдановой и Е.М. Виноградовой вводятся понятия «экспрессивная, коммуникативная функция языка», «речевая деятельность», «синтаксические средства выразительности», «развитие навыков речевой деятельности», «синтаксическая синонимия одного и разных уровней»: «синонимия односоставных и двусоставных предложений, предложений со сказуемыми разных видов», «синонимия осложнённых и сложных предложений», «проблема синонимии сложных предложений и предложений с причастными и деепричастным оборотами».

Н.Г. Гольцова в «Программу к учебнику "Русский язык. 10 – 11 классы» включает понятия «основные коммуникативные качества речи и их оценка», «изобразительно-выразительные средства», «синонимия разных типов простого и сложного предложений».

«Программа по русскому языку для 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений» А.И. Власенкова, Л. М. Рыбченковой направлена на повышение речевой культуры старшеклассников, совершенствование их опыта речевого общения, развитие коммуникативных умений. Авторы указывают среди целей обучения формирование умений активного владения синонимическими средствами языка для точного и свободного выражения мыслей, знаний, представлений и чувств в соответствии с содержанием, условиями и сферой речевого общения.

Таким образом, анализ наиболее распространённых программ к учебникам по русскому языку для 9 – 11 классов показал следующее:

1) понятия «экспрессивность (выразительность) речи», «синтаксические экспрессивные (выразительные средства), «выразительность (экспрессивность) как коммуникативное качество речи», «коммуникативные качества речи» не включены в число большинства рекомендуемых на уроках русского языка в 9 – 11 классах;

2) в большинстве программ рассматриваются понятия «коммуникативные качества речи», «коммуникативная функции языка», «речевая деятельность», «речевое поведение», и, как следствие, программы нацеливают на достижение выпускниками в числе других и следующих личностных, метапредметных, предметных результатов: владение всеми видами речевой деятельности, умение создавать письменные тексты с учётом речевой ситуации, коммуникативной цели и т.д.;

3) лишь некоторые авторы ставят задачу обучения использованию экспрессивных синтаксических средств, а также синонимических синтаксических конструкций в письменной и устной речи.

Обзор учебников, рекомендованных к использованию Министерством образования РФ, и учебных пособий по русскому языку для 9 – 11 классов показал, что только в некоторых из них ведется целенаправленная работа над образными синтаксическими средствами языка.

В учебнике по русскому языку за 9 – 10 классы В.В. Бабайцевой работа по стилистике идёт по трём направлениям:

- 1) анализ синтаксических синонимов и вариантности синтаксических структур;
- 2) стилистический разбор текста (полный и частичный),
- 3) изучение связи стилистики, культуры речи и стилистики с понятием «современный русский литературный язык».

Сведения об экспрессивных средствах языка в учебнике, к сожалению, нами не обнаружены [Бабайцева 2009]. С такой же ситуацией сталкиваемся в учебнике русского языка С.Г. Бархударова, С.Е. Крючкова, М.Ю. Максимова [Бархударов 2011].

М.М. Разумовская знакомит школьников лишь с некоторыми понятиями экспрессивного синтаксиса. Например, в параграфе «Порядок слов в предложении» указывается такой приём, как инверсия. Поясняется, что это

яркое синтаксическое средство чаще используется в художественной литературе [Разумовская 2011].

В учебнике-практикуме А.Д. Дейкиной и Т.М. Пахновой [Дейкина, Пахнова 2012] в большом объёме представлена система практических заданий, построенных на основе текстов. Тщательно отобранный текстовый материал упражнений учебника помогает учителю организовать работу над выразительными средствами, направленную на формирование самостоятельной речетворческой деятельности. Целенаправленная работа над выразительной стороной речи позволяет последовательно реализовать функциональный подход к рассмотрению языковых явлений. Дидактический материал учебника-практикума позволяет учащимся погрузиться в речевую среду, формирующую ценностное отношение к родному слову и способствующую организовать практическую деятельность исследовательского и творческого характера.

В учебном пособии для 10 – 11 классов А.И. Власенкова [Власенков 2009] также ведётся работа над совершенствованием выразительности речи. Работа над экспрессивными средствами осуществляется при изучении практически всех разделов: «Повторение», «Лексика», «Морфология и орфография», «Основные виды переработки текста», «Стили речи». Следует отметить, что большая часть этой работы ведётся в разделе «Стили речи» при изучении темы «Художественный стиль речи». Что касается содержательной стороны вопроса, то отметим следующее: у А.М. Власенкова дается определение понятия «троп», отмечается, что к выразительным средствам языка относятся стилистические фигуры, или фигуры речи, которые далее просто перечислены, приведен пример анафоры [Власенков 2011].

К сожалению, говорить о том, что средства экспрессивности изучаются можно, по большому счету, лишь в отношении учебников, которые предназначены для классов гуманитарного профиля. Из рассмотренных нами учебных изданий отметим учебник Т.С. Кудрявцевой [Кудрявцева 2009] и учебное пособие Е.И. Никитиной [Никитина 2005]. Что касается учебников,

рекомендованных для общеобразовательных классов, школьникам предлагается найти в тексте или использовать в творческой работе то или иное средство выразительности.

Раздел «Изобразительно-выразительные средства» отдельно выделен в учебнике Т.С. Кудрявцевой. Работа над выразительностью речи ведется также в разделах «Общие сведения о языке», «Лексика и словообразование», «Стили речи», «Типы речи» [Кудрявцева 2009].

Учебник Е.И. Никитиной «Русский язык. Русская речь. 9 класс» выполняет особую роль в составе учебного комплекса по русскому языку для 5 – 9 классов. Его задача – помочь ученику в овладении устной и письменной речью. Автор учит умению видеть образные выразительные средства языка и использовать их в своей речи [Никитина 2011]. Работа над экспрессивными средствами синтаксиса продолжается Е.И. Никитиной в 10 классе в пособии «Русская речь: Развитие речи. 10 класс» [Никитина 2005]. Автор предлагает задания, направленные на закрепление знаний о выразительных средствах синтаксиса и приобретение навыков употребления их в собственной речи старшеклассников с помощью таких упражнений и задач, как наблюдение за использованием экспрессивных средств в текстах мастеров слова; трансформация исходных текстов и их анализ, сравнение; выполнение творческих работ. Аналогичные упражнения имеются и в пособиях А.И. Власенкова, Т.С. Кудрявцевой.

Определение экспрессивного средства, указание на его типы и назначение в речи — вся эта информация представлена в теоретическом аппарате пособий и А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой, и Е.И. Никитиной, и Т.С. Кудрявцевой. Но у Т.С. Кудрявцевой представлено меньше заданий, направленных на формирование умений, связанных с использованием синтаксических экспрессивных средств в собственной речи. В пособии А.И. Власенкова преобладают упражнения, которые ориентированы на то, чтобы научить

учащихся вслушиваться в текст, определять в нем средства выразительности и указывать на их функцию.

В учебнике Н.Г. Гольцовой «Русский язык 10 – 11 классы» даются определения некоторым лексическим выразительным средствам, в упражнениях предлагается найти то или иное средство, определить, с какой целью оно использовано. Понятие о синтаксических средствах отсутствует, но в отдельных заданиях автор просит найти в тексте или употребить определённое экспрессивное синтаксическое средство [Гольцова 2011].

Достаточно большое внимание уделяется средствам языковой выразительности в учебнике Г.А. Богдановой, Е.М. Виноградовой «Русский язык. 10 класс. Учебник. Профильный уровень»: дано определение всех тропов и фигур речи, предусмотренных программой. В практической части учебника много текстов, способствующих совершенствованию творческих способностей, требующих от учащихся определять собственную позицию и способствующих формированию аналитических качеств [Богданова, Виноградова 2012].

Учебник Т.М. Воителевой «Русский язык. 10 класс. Базовый уровень» имеет явную речевую направленность. Большое внимание в нём уделяется тексту, его структуре, функционально-смысловым типам речи, выразительным средствам, а также особенностям их употребления [Воителева 2012].

Рассмотрев учебные издания по развитию речи, мы пришли к выводу, что задания по экспрессивному синтаксису в них отсутствуют.

В дидактических пособиях по русскому языку для 9–11 классов рассматриваются лишь вопросы функциональной стилистики. Исключением, пожалуй, являются «Дидактические материалы для углубленного изучения русского языка: Синтаксис. Пунктуация. Стилистика» Г.М. Шипицыной. Помимо того, что в пособии представлены очень удачные тексты разных стилей, нацеленные на их комплексный анализ, ещё и имеются разнообразные задания, предлагающие найти и проанализировать языковые средства,

создающие общую экспрессивность (неполные предложения, разорванные конструкции, порядок слов в предложении и т.д.) [Шипицына 1997].

Таким образом, в дидактических материалах, как и в учебниках, намечается лишь тенденция к включению в школьную программу понятий экспрессивного синтаксиса.

Рассмотрим теперь учебники и учебные пособия по стилистике русского языка. Эти пособия не являются обязательными в практике преподавания русского языка в школе, но, представляется важным их использование в процессе развития речевых способностей старшеклассников.

В «Секретах стилистики» Д.Э. Розенталя, И.Б. Голуб в разделе «Синтаксическая стилистика» даётся описание порядка слов в предложении и вводится понятие «инверсии». Указывается также на то, что однородные члены предложения могут выступать в роли действенного изобразительного средства. К сожалению, авторы не вводят понятия «градация», «асиндетон», «полисиндетон» и др. Указания на другие синтаксические средства выразительности отсутствуют [Розенталь 2006].

В «Стилистике русского языка» И.Б. Голуб уже включён раздел «Синтаксические средства экспрессивной речи». Помимо синтаксических средств, создающих экспрессию (вводные слова, обращение и т.д.), автор указывает на стилистические фигуры, «представляющие собой сильное средство эмфатической интонации» [Голуб 1997]. Даются такие понятия, как «параллелизм», «риторический вопрос», «риторическое восклицание», «анафора», «эпифора», «смещение синтаксических конструкций», «присоединительные конструкции», «эллипсис», «умолчание», «многосоюзие», «градация», «период». Автор приводит примеры использования фигур, в основном, в художественном стиле [Голуб 1997].

В последние годы созданы пособия по курсу словесности [Горшков 2010; Альбеткова 2008; Шанский 2010] и риторики [Ладыженская 2010; Львов 2004; Михальская 2010], направленные на реализацию изобразительно-

выразительных возможностей языка. Так, в курсе Р.И Альбетковой «Русская словесность. От слова к словесности. 5 – 9 классы» предусматривается работа со средствами художественной изобразительности, изучая которые, по мнению автора, школьник учится использовать опыт изучения языка как материала словесности и различных видов произведений словесности для выражения собственных мыслей и чувств, учится творческому употреблению родного языка. В рабочей программе к УМК «Риторика. 10 – 11 классы. Базовый уровень» А. К. Михальской включены понятия «коммуникативность речи», «речевое поведение». В числе формируемых компетенций автор выделяет творчески-риторическую (создания риторических произведений различных жанров в различных речевых ситуациях).

Особого внимания заслуживают элективные курсы, которые расширяют курс русского языка и знакомят с более частными явлениями и процессами, происходящими в нем. Среди элективных курсов, решающих в числе других проблему формирования творческой языковой личности, хочется отметить курсы Т.М. Пахновой «Текст как основа изучения языка», «Тайны текста», Е.И. Никитиной «Русская речь. Развитие речи. 10 класс», Т.С. Кудрявцевой, Ю.В. Ванникова «Тайны текста», С. Х. Головкиной, С.Н. Смольникова «Основы лингвистического анализа текста», Л.Д. Бенарской «Анализ текста: теория и практика».

Среди учебников и учебных пособий по культуре речи отметим пособие «Уроки словесности. Практикум по культуре речи» Т.А. Служевской. Автор знакомит учащихся с такими понятиями, как троп и фигура. Среди фигур отмечает богатые экспрессивные возможности фигур перечисления, градации, анафоры, эпифоры, параллелизма, риторического вопроса, инверсии и др. Интересным является разграничение примеров, содержащих речевые ошибки и экспрессивного средства (например, сравнение нарушения порядка слов и инверсии) [Служевская 2003]. Этот новый подход кажется нам очень перспективным, так как многие учителя не раз слышали недовольные вопросы

учеников: «Почему в школьном сочинении повторы выносятся как речевые ошибки, а в произведениях художественной литературы рассматриваются как яркое экспрессивное средство?» И учитель должен ответить «почему».

Итак, проведенный нами обзор учебников и учебных пособий по русскому языку, стилистике, культуре речи в старших классах показал, что охват ими выразительных средств синтаксиса достаточно широк (для изучения предлагаются следующие: параллелизм, перифраза, парцелляция, контраст, период, сравнение, сравнительный оборот, описательный оборот, оксюморон, риторическое обращение, риторический вопрос, градация, каламбур, кольцо, бессоюзие, многосоюзие, умолчание, антитеза, инверсия, эллипсис, эпифора, анафора вопрос и ответ, повторы, именной темы). Но говорить о том, что работа над выразительными средствами языка, в частности синтаксического уровня, ведется на достаточно высоком уровне, можно только в отношении учебных пособий, предназначенных для классов гуманитарного профиля обучения. В общеобразовательных классах подобной работе не уделяется должное внимание. Между тем результаты ЕГЭ таковы, что даже учащиеся, получившие высокий балл, затрудняются в применении синтаксических средств выразительности речи. Согласно «Аналитическому отчёту о результатах ЕГЭ 2013 года» ФИПИ, лишь 57 % выпускников получили максимальный балл по критерию К6, определяющему точность и выразительность речи.

Анализ методической литературы, программ, учебников убеждает в недостаточности внимания к перспективам обучения выразительной письменной речи. Работа над выразительными средствами синтаксиса, на наш взгляд, необходима, так как это именно тот языковой уровень, на котором объединяются и взаимодействуют все языковые образные средства. Умелое и уместное их использование обогащает нашу речь, придаёт ей силу, образность и экспрессивность.

Для того чтобы строить эту работу на высоком научно-методическом уровне, необходимо определить, какой языковой материал целесообразнее использовать и каковы принципы его отбора.

2.3. Принципы отбора дидактического материала для организации речетворческой деятельности школьников

Отбор дидактического материала как средства обучения основывается, во-первых, на общедидактических принципах, выведенных из психологии усвоения знаний в целом, а значит, верных и для обучения русскому языку, стилистике, во-вторых, на специальных принципах, выведенных из закономерностей усвоения языка и речи. Рассмотрим подробнее эти группы принципов.

При организации речетворческой деятельности школьников следует учитывать принцип научности (соотнесенности с актуальными исследованиями), который предполагает, что «приниматься за ориентир в отборе содержания понятий могут и должны те исследования, которые помогают решать проблемы совершенствования способов речевой коммуникации в современном обществе и открывают дальнейшие перспективы в развитии теории» [Махмудов 1993].

При отборе дидактического материала представляется необходимым учитывать, с одной стороны, соответствие отбираемого материала задачам обучения, а с другой – степень разработанности того или иного языкового явления. Надо следовать «золотому» правилу методики – «не нести в школу... не принятых или не отстаившихся в науке идей, положений, терминов» [Текучев 1978].

Данный принцип распространяется в основном на теоретический языковой материал – определение, правила и т.д. (например, сравнение – это троп или стилистическая фигура?), но его необходимо учитывать и при отборе фрагментов образцовой речи, которые должны быть ярким примером того или

иного научного понятия, наглядным подтверждением тому, о чем говорится в определении, правиле и т.д.

При изучении синтаксиса важен также принцип системности, поскольку изучение русского языка строится в соответствии с внутренней логикой науки от общего к частному, когда сначала выявляются основные синтаксические единицы, затем их категориальные особенности, различные виды и типы данных единиц и т.д. Так, при изучении синтаксического параллелизма мы даем определение данной стилистической фигуры, затем рассматриваем ее типы и особенности функционирования в речи.

При отборе дидактического материала реализуется также принцип взаимосвязи в изучении уровней языка, разделов курса. При изучении синтаксиса следует учитывать, что «следует различать два понятия: специфику синтаксиса и автономность синтаксиса (...). Синтаксис, безусловно, имеет свою специфику, вместе с тем он не автономен, он постоянно и глубоко взаимодействует с морфологией и словообразованием, с одной стороны, с лексикой, лексикологией и стилистикой – с другой. Но синтаксис сохраняет свою позицию» [Будагов 1973: 6].

Исходя из взаимодействия синтаксиса с другими разделами языка полезно сопоставление (и противопоставление) категорий различных уровней (например, проявление экспрессивности на лексическом и синтаксическом уровнях).

При совершенствовании речевых способностей учитель должен следовать принципу доступности (психологической и педагогической обусловленности), причём доступность учебного материала обычно оценивается как с точки зрения объема содержания, так и глубины его преподнесения учащимся. Корректируется доступность того и другого эффективностью путей и средств изучения языкового материала.

Принцип предполагает, что отбор теоретического и практического материала должны «соотноситься с теми этапами естественного речевого развития, которые учащийся проходит» [Горшенёва 1995: 27].

Следующим общедидактическим принципом отбора дидактического материала является принцип практической направленности школьного курса синтаксиса, который «выражается в формировании такого содержания курса, которое наилучшим образом обеспечивало бы совершенствование речи; в реализации функциональных аспектов рассмотрения синтаксических категорий; системе упражнений, отвечающих коммуникативной функции языка и практическим целям его изучения в школе [Текучев 1978: 27].

В ходе изучения синтаксиса учащиеся овладевают языковыми умениями и навыками, необходимыми в повседневной жизни, в труде и т.д. Тексты подбираются учителем с учетом того, как они отражают внутренний мир человека, жизнь его в обществе. Тем самым учитель решает в числе других и проблему формирования личностных универсальных учебных действий.

В процессе формирования речетворческих способностей на уроках русского языка учителем реализуется принцип наглядности, который основывается на чувственном познании, на формировании у школьников представлений и понятий в результате непосредственного восприятия ими окружающих предметов и явлений. Сам язык служит великолепным наглядным материалом, именно потому необходимо тщательно отбирать фрагменты образцовой речи.

При изучении категорий экспрессивного синтаксиса учителю необходимо следовать также принципу преемственности и перспективности изучения материала, т.е. надо так планировать изучение материала (как теоретического, так и практического), чтобы последующее вытекало из предыдущего и опиралось на него, вследствие чего соблюдается необходимая последовательность, определяемая содержанием изучаемого материала. Так,

стилистическая фигура инверсия рассматривается учителем и учащимися после изучения темы «Однородные члены предложения».

Следует учитывать и то, что будет изучаться далее и чем данный урок может быть полезен ученикам при усвоении ими в будущем материала. Так знания, полученные при изучении такого синтаксического экспрессивного средства, как параллелизм, будут полезными при анализе фигур – анафоры и эпифоры.

В процессе развития речетворческих способностей учащихся важным является принцип сознательности и активности (доминирующей мотивации), который предполагает изучение материала при полном его понимании в отличие от механического запоминания. Учебная деятельность учащихся должна быть активной. Максимальный эффект обучения речетворческой деятельности зависит не столько от внешнего воздействия учителя, сколько от умения «привести внешнее воздействие в соответствие с внутренними действиями, с тенденциями саморазвития личности» [Бабанский 1977: 55].

Внутренние мотивы – это интерес к процессу творчества, к изучаемому явлению. Внешний мотив – это оценка результата деятельности ученика.

Таковы основные общедидактические принципы, реализуемые учителем для организации речетворческой деятельности. Рассмотрим специальные принципы обучения, выведенные из закономерностей усвоения языка и речи.

Л.П. Федоренко выделяет, прежде всего, принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи. Руководствуясь этим принципом, учитель отбирает такой дидактический материал, который поможет «ему направить естественный процесс усвоения речи по закономерному пути, обеспечат звуковую и зрительную наглядность, оптимальность тренировки органов речи» [Федоренко 1973: 21]. Этот принцип действует не только в первый период овладения речью, при становлении артикуляционной базы. Старшеклассники, которые ознакомятся с особенностями интонаций синтаксических конструкций, тренируются в произнесении текстов,

приобретают твердые навыки монологической речи, лучше усваивают теоретический материал. Немыслимо изучение обособленных членов предложения, их экспрессивной роли в тексте без интонационной работы над ними.

При изучении экспрессивного синтаксиса учителю необходимо следовать также принципу понимания языковых значений синхронного развития лексических и грамматических значений.

Учитывая этот принцип, необходимо выбирать дидактический материал и методы его изучения таким образом, чтобы «они помогли осмыслению грамматических и лексических явлений языка и тем самым способствовали развитию соответствующих навыков» [Федоренко 1973: 29].

Л.П. Федоренко отмечает, что дидактический материал по синтаксису призван сделать интенсивнее:

- 1) усвоение форм предикативных отношений;
- 2) усвоение форм обозначения определительных, предметных и обстоятельственных отношений в простом и сложном предложениях;
- 3) усвоение форм выражения субъективной модальности (вопросительные предложения, вводные слова и т.д.)

В качестве дидактического материала могут служить как тексты художественной литературы, так и тексты других стилей. Главное, чтобы этот материал был звучащим, чтобы натренировать учащихся в интонировании просодем.

Для организации речетворческой деятельности учителем реализуется также принцип оценки выразительности речи, или различения сообщаемой и стилистической функции языковых знаков.

Следование этому принципу предполагает такой отбор дидактического материала, который обеспечил бы усвоение функциональных стилей речи, развил бы способность видеть эмоциональные и смысловые тонкости текстов. Необходимо показать учащимся такие тексты, в которых авторы добиваются

выразительности, используя яркие экспрессивные средства всех уровней, в том числе и синтаксического. Этот материал будет служить усвоению прагматической стороны речи (т.е. ее способность воздействовать на читателей, слушателей) [Махмудов 1993].

Важное место занимает здесь работа с грамматическими синонимами, которые помогут учащимся почувствовать стилистические оттенки грамматических форм.

Учителю необходимо следовать также принципу развития чувства языка, предполагающему «неосознанное, безотчетное умение (навык) безошибочно следовать нормам речи» на всех ее уровнях [Федоренко 1973: 30]. Важно, чтобы дидактический материал должен предоставить ученикам речь во всем ее грамматическом богатстве.

Наконец, важнейшим специальным принципом отбора дидактического материала является принцип опережающего развития устной речи, сопоставление письменной речи с устной в процессе усвоения письма.

Дидактический материал должен помочь ребенку, во-первых, научиться в процессе письма координировать движения органов речи и слуха, во-вторых, осознавать сходства и различия интонации и знаков препинания, в-третьих, быстро переходить от устной формы речи к речи письменной.

Таковы основные специальные принципы отбора дидактического материала для организации речетворческой деятельности школьников.

Таким образом, отбор дидактического материала – это значимая часть учебного процесса, которая должна осуществляться с учетом как общедидактических, так и специальных принципов отбора дидактического материала.

Выводы ко второй главе

Анализ научной литературы по педагогике и психологии экспрессивной речи сделать следующие выводы.

1. Необходимо разработать такую систему обучения, которая бы основывалась на коммуникативно-деятельностном подходе и включала бы лингвистические знания о языке и его структурных компонентах, способствующие формированию языковой компетенции; речеведческую информацию о тексте, о его типах речи и жанрах; специальные коммуникативные задачи, формирующие опыт коммуникативной деятельности на различных этапах от анализа текста до создания собственного высказывания в разных речевых ситуациях.

2. Необходимо создать педагогические условия для развития речетворческой деятельности школьника на уроках русского языка и коммуникативной деятельности обучаемого во внеурочное время. Продуктивность речевой деятельности старшеклассников значительно повышается, если осуществляется система обучения русскому языку на основе коммуникативно-деятельностного подхода.

3. Для того чтобы строить работу по совершенствованию речетворческой деятельности на высоком научно-методическом уровне, необходимо определить, какой языковой материал целесообразнее использовать и каковы принципы его отбора, который основывается, во-первых, на общедидактических принципах, выведенных из психологии усвоения знаний в целом, а значит, верных и для обучения русскому языку, во-вторых, на специальных принципах, выведенных из закономерностей усвоения языка и речи.

4. Исследование психологического аспекта экспрессивного поведения человека предполагает рассмотрение связи между его речевым и экспрессивным поведением, которое всегда является «языком» его души, его внешним «Я». Экспрессивность оказывается тем качеством, которое коррелирует со способностью индивида продуцировать/воспринимать смыслы, т.е. предполагает глубокое проникновение в сущность предметов и явлений, а также способность осознать и выразить эту сущность. Процесс порождения

экспрессивного высказывания есть речевое действие – составная часть целостного акта речевой деятельности с присущими ему признаками: мотивированностью, целенаправленностью и трехчленностью структуры интеллектуального акта (создание плана, его реализация, сопоставление результата с интенцией).

Способность человека говорить выразительно зависит от уровня развития таких личностных характеристик, как сенсорная открытость, самостоятельность мышления, способность к восприятию и созданию образного контекста и т.д. Восприятие экспрессивной речи и её продуцирование более связано с интуитивным уровнем психической деятельности, чем с логической работой сознания. Следовательно, оно находится в большей зависимости от «языкового чутья», нежели от развитости металингвистической функции субъекта.

ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

3.1. Содержание экспериментальной модели развития речетворческой деятельности старшекласников

Целью экспериментальной части данного исследования явилась проверка эффективности разработанной методической модели развития речетворческой деятельности учащихся 9 – 11 классов средствами экспрессивного синтаксиса.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ряда учебных заведений г. Самары: Самарской государственной областной академии (Наяновой), МБОУ СОШ № 101 г.о. Самары, МБОУ СОШ № 32 г.о. Самары. Педагогическим экспериментом было охвачено около 150 школьников г. Самары, в эксперименте участвовали 12 преподавателей.

Диссертационное исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап (2006 – 2008 гг.) был посвящён изучению и анализу лингвистической, педагогической, методической и психологической

литературы, теоретическому обоснованию темы исследования, определению цели и задач исследования, обоснованию рабочей гипотезы.

На втором этапе (2008 – 2009 гг.) были организованы констатирующий эксперимент и анкетирование учащихся, позволившие конкретизировать гипотезу, уточнить задачи исследования, проведён анализ современных программ и учебников, учебных пособий по русскому языку, был осуществлён отбор материала для обучающего эксперимента, опробованы некоторые элементы экспериментальной методики, проведено контрольное тестирование.

На третьем этапе (2009 – 2012 гг.) был проведён обучающий эксперимент, осуществлена систематизация и обобщение полученных результатов, расширение и углубление достигнутого на предшествующих этапах, намечены перспективы дальнейшей работы.

Эксперимент, в ходе которого апробировались и уточнялись педагогические условия повышения уровня формирования и развития речетворческой деятельности старшеклассников, проводился в два этапа (констатирующий и формирующий) на базе указанных учебных заведений.

Опытно-экспериментальная работа была проведена с 2006 года по 2012 год.

Основными критериями развития речетворческой деятельности учащихся старшего школьного возраста явились характеристики разработанных уровней, которые отражают компонентный состав этого интегрального образования и позволяют проследить динамику его формирования и развития. В ходе проводимой работы нами были выделены критерии и параметры сформированности речетворческой деятельности:

1) когнитивный критерий, характеризуемый по следующим параметрам: лингвистическая осведомленность о лингвистических и семантических особенностях, смысловых нагрузках, о функционально-стилистических характеристиках ПСК и ССК; познания в области культуры общения и поведения; высокая речевая компетентность: умения учащихся осмысленно

воспринимать речь с использованием ПСК и ССК, оценивать ее семантическую наполненность и целесообразность, умения учащихся проводить замену одного предложения на параллельную ему синтаксическую конструкцию;

2) эмоциональный критерий со свойственными ему параметрами: экспрессивность речи, соответствующая коммуникативной ситуации; креативность в использовании имеющихся знаний и средств ПСК и ССК; заинтересованное отношение к коммуникативной деятельности; глубокая убежденность в необходимости развития коммуникативных способностей и воспитания культуры общения;

3) поведенческий критерий характеризуется по следующим параметрам: хорошее владение коммуникативными умениями, активное участие в коммуникативной деятельности (активная творческая деятельность), способность к спонтанной речетворческой деятельности [Садыкова 2009: 13; Валеева 2011: 20].

Представляется возможным выделить три основных уровня развития речетворческой деятельности:

– репродуктивный (низкий), когда учащиеся при незначительной степени творческих действий способны лишь к воспроизведению норм речевой культуры и использованию обрывочных знаний о возможностях экспрессивного синтаксиса, в частности о параллельных синтаксических конструкциях (ПСК) и синонимичных синтаксических конструкциях (ССК);

– нормативно-адаптивный (средний), показывающий, что учащийся имеет хорошие знания о синтаксических и стилистических особенностях ПСК и ССК, осознаёт литературно-языковые нормы, которым он будет следовать и проявлять большую степень самостоятельного творчества;

– творческий (высокий) – высший уровень речетворческой деятельности.

Во время проведения исследования были использованы следующие методы: беседы с учителями школ; наблюдение над экспериментальной и

контрольной группами учащихся; анкетирование и тестирование школьников; педагогический эксперимент; оценка творческих работ учащихся; математические методы обработки полученных результатов.

Проведению констатирующего эксперимента предшествовало составление программы диагностического исследования, которая включает в себя определение необходимого и достаточного лингвистического материала, выбор методов диагностирования знаний и умений школьников, определение критериев их оценки, которые представим в табл. 4.

Табл. 4

Уровень сформированности	Оценка	Критерии сформированности речетворчества		
		Когнитивный критерий	Эмоциональный критерий	Поведенческий критерий
Высокий (творческий) уровень	«5»	Высокая лингвистическая осведомленность о лингвистических и семантических особенностях, смысловых нагрузках, функционально-стилистических характеристиках ПСК и ССК; глубокие познания в области культуры общения и поведения; высокая речевая компетентность: умения учащихся осмысленно	Экспрессивность речи, соответствующая коммуникативной ситуации; креативность в использовании имеющихся знаний и средств ПСК и ССК; заинтересованное отношение к коммуникативной деятельности; глубокая убежденность в необходимости развития коммуникативных способностей и воспитания культуры	Хорошее владение коммуникативными умениями и активное участие в коммуникативной деятельности (активная творческая деятельность).

		<p>воспринимать речь с использованием ПСК и ССК, оценивать ее семантическую наполненность и целесообразность, умения учащихся проводить замену одного предложения на параллельную ему синтаксическую конструкцию.</p> <p>Не допускаются лингвистические ошибки, речевые нарушения, фактические неточности.</p>	общения.	
Средний (нормативно-адаптивный)	«4»	<p>Средний уровень знаний о лингвистических особенностях, семантических особенностях и смысловых нагрузках, о функционально-стилистических характеристиках ПСК и ССК, а также в области теории общения. Допускается: 2–3</p>	<p>Экспрессивность речи, соответствующая коммуникативной ситуации, использование имеющихся знаний и средств ПСК и ССК по заданному образцу; заинтересованное отношение к коммуникативно</p>	<p>Хорошее владение коммуникативными умениями, применение их в речевой деятельности; форма участия в коммуникативной деятельности – активная.</p>

		лингвистические ошибки, 1–2 речевых нарушения, 1 фактическая неточность.	й деятельности.	
	«3»	Общие представления о лингвистических особенностях, семантических особенностях и смысловых нагрузках, о функционально-стилистических характеристиках ПСК и ССК, а также культуре общения и коммуникативных умениях. Допускается: 4–5 лингвистических ошибки; 3–4 речевых нарушений; 2 фактические неточности.	Экспрессивность речи, не всегда соответствующая коммуникативной ситуации, использование имеющихся знаний и средств ПСК и ССК по заданному образцу; не всегда положительное отношение к коммуникативной деятельности; понимание значимости коммуникативных способностей только в случае необходимости	Участие в коммуникативной деятельности в ситуациях, вызывающих интерес
Низкий уровень (репродуктивный)	«2»	Не владеет элементарными знаниями о лингвистических особенностях, семантических особенностях и смысловых	Невыразительность речи, отсутствие знаний и средств ПСК и ССК; безразличное отношение к коммуникативно	Участие в коммуникативной деятельности в ситуациях, вызывающих интерес

		нагрузках, о функционально- стилистических характеристиках параллельных синтаксических конструкций (ПСК) и синонимических синтаксических конструкций (ССК), а также в области культуры общения и коммуникативны х умений; допускает 6–7 лингвистических ошибок, 5 и более речевых нарушений; 3 и более фактических неточностей	ой деятельности и низкая активность	
--	--	---	---	--

На констатирующем этапе решались следующие диагностические задачи:

- изучение состояния исследуемой проблемы в практике организации учебного процесса в старшем звене средней школы;
- выявление уровня сформированности речетворческой деятельности учащихся;
- выявление контрольных и экспериментальных классов;
- определение педагогических условий, способствующих повышению эффективности совершенствования речетворческой деятельности старшеклассников;

– разработка экспериментальной программы и методики её реализации.

Изучение состояния исследуемой проблемы в практике организации учебного процесса в старшем звене общеобразовательной школы было организовано с помощью анкетирования и тестирования учащихся и обработки полученных результатов.

Исходя из лингвистических особенностей параллельных синтаксических конструкций (ПСК) и синонимических синтаксических конструкций (ССК) нами были составлены задания трех типов:

- знаниевые (или теоретические), определяющие лингвистический уровень осведомленности о языковом явлении;
- эмпирические, отражающие освоение фактов и представлений школьников о ПСК и ССК;
- творческие, задания, предполагающие вариативность решения, рассчитанные на реализацию творческих возможностей учащихся и позволяющие проследить использование изученного материала в речетворческой деятельности школьников.

«Эмпирическое» и «теоретическое» – понятия, посредством которых современная методология науки обозначает гетерогенные системы научного знания и сопряженные типы научно-исследовательской деятельности. Их сложное взаимодействие обуславливает функционирование той или иной научной дисциплины как единого развивающегося целого [Философский словарь, 2001]. К концу XX в. «большинство философов отказалось от резкого разграничения эмпирического и теоретического знания. В реальном процессе познания эти два уровня неразрывно переплетены, и даже наблюдение и эксперимент опираются на теоретические предпосылки» [Там же]. Мы намеренно разделили эти понятия для более детального диагностирования знаний и умений школьников.

Знаниевые (теоретические) задания предполагают контроль за усвоением теоретических знаний, без овладения которыми затруднительно продвижение к

высокому уровню осознанной речетворческой деятельности. Знания – важнейший элемент содержания образования, поскольку при их отсутствии исключены целенаправленные действия.

Среди основных функций системы знаний необходимо выделить способность быть инструментом познавательной, социальной, практической деятельности и создавать общую картину мира.

Именно поэтому они были предложены контрольной группе школьников. Диагностика, позволяющая определить уровень усвоения системы знаний, проводилась по системе Г.А. Русских [Русских 2009], по мнению которой, в диагностические задания должны быть включены вопросы типа: « Дать определение понятия. Что такое ...? Признаки характерны для ... Перечислить существенные признаки понятия... Почему? Каковы причины? Доказать, что...»

Цель – определить уровень знаний по данной теме, составить программу индивидуальной коррекции познавательной деятельности обучаемых.

В вопросник нами было включено задание определить:

- 1) Что такое параллельные синтаксические конструкции?
- 2) Какой термин скрывается за определением «Конструкции, близкие по значению, но выраженные различными синтаксическими единицами»?
- 3) Какой термин скрывается за определением «Одинаковое синтаксическое построение соседних предложений или отрезков речи» [Голуб 1997: 427]?
- 4) Какие синтаксические черты характерны для официально-делового стиля?
- 5) Какие синтаксические черты характерны для научного стиля?
- 6) Какие синтаксические черты характерны для художественного стиля?
- 7) Какие синтаксические черты характерны для разговорного стиля?
- 8) Как называется явление, которое наблюдается в следующем примере: «Есть книги, которые читаются; есть книги, которые изучаются терпеливыми людьми; есть книги, что хранятся в сердце нации» (Леонов)?

9) Как называется явление, которое наблюдается в следующем примере: «Ученики, которые успешно сдали экзамен – ученик, успешно сдавшие экзамен – ученики, успешно сдав экзамен – ученики, после того как успешно сдали экзамен»?

10) Дать определение явления, которое представлено в задании № 9.

Оценивание работ проводится традиционно: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 10 баллов. Данный вопросник призван помочь учителю определить первичные теоретические знания учащихся, т.е. лингвистический уровень осведомленности о языковом явлении.

Анализ ученических работ контрольных классов показал, что школьники справились с тестом лишь на 38 %. Большинство правильных, но неполных ответов было дано на вопросы № 4, 5, 6, 7. Старшеклассники не смогли ответить на вопросы, требующие формулировки определения языкового явления, не различают такие явления, как параллельные и синонимические синтаксические конструкции, при определении особенностей разных стилей не назывались такие черты, как использование / неиспользование осложненных предложений, сложноподчиненных предложений, предложений с отглагольными существительными и т.д. Это объясняется отсутствием систематической и целенаправленной работы в обозначенном направлении.

Результаты тестирования подтверждают мысль о том, что необходимо знакомство учащихся со специальными теоретическими данными, чтобы знание отличительных черт языкового явления помогло использовать его в речетворческой деятельности.

Контрольной группе учащихся также были предложены эмпирические задания, отражающие освоение фактов и представлений школьников о ПСК. Именно эмпирические знания определяют средний уровень развития речетворческой деятельности учащихся.

К эмпирическим методам познания относят наблюдение, измерение и эксперимент. В свою очередь, знание, полученное посредством названных методов, называют эмпирическим [Рубинштейн, 2002, Ананьев, 1996].

Опытное знание — это знание и /или навыки, приобретённое (–ые) в процессе непосредственных переживаний, наблюдений, впечатлений, практических действий, в отличие от знания, которое достигнуто посредством абстрактного мышления.

Эмпирические задания, помогающие определить освоение фактов и представлений школьников о ПСК и ССК, представляли собой, во-первых, тесты, выявляющие первичные эмпирические знания школьников о структурных особенностях названных лингвистических явлений; во-вторых, тесты, раскрывающие знания о семантических особенностях ССК; в-третьих, задания на проверку знаний о функционально-стилистических характеристиках ПСК и ССК.

Приведем пример задания первого типа, используемого в диагностической работе со старшеклассниками.

I. Замените предложенные примеры с распространенными обособленными определениями на возможные ССК.

1) На берёзе, стоящей на краю берега, лист был совсем жёлтый и мелкий (В. Распутин).

2) Недоумевающий, озадаченный выходкой моего спутника, я смотрел на него и молчал (М. Горький).

3) Потом он повернулся и по широкой лестнице, украшенной оленьими рогами, поднялся на второй этаж (К. Симонов).

4) Растроганный видом этой красивой группы, я уже хотел пройти мимо них (А. Куприн).

5) Время, проведённое в Крыму, представлялось ему непрерывным утром (К. Паустовский).

6) Знаменитые розы Шираза увядают, жарой спалены (Н. Сурков).

7) Окончательно отрезвевший, Григорий глянул исподлобья на Степана (М. Шолохов).

8) Не замеченная неприятелем, флотилия достигла мыса Крестовый Наволок и приступила к высадке (К. Паустовский).

9) Задавленный лучами, закат давал озеру лишь немного красноватого света (Ю. Нагибин).

10) Совсем разбитый и изнурённый, я лежал почти в беспамятстве (В. Гаршин).

Оценивание работ проводится традиционно: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 10 баллов.

Аналогичное задание предлагалось старшеклассникам с другим языковым материалом – с предложениями, осложненными распространенными обстоятельствами, выраженными деепричастным оборотом, например:

Замените предложенные примеры с распространенными обособленными обстоятельствами на возможные ССК: *Он бродил по острову, разыскивая сухие ветки.*

С помощью подобных заданий учитель определяет уровень умения учащихся проводить замену одного предложения на параллельную ему синтаксическую конструкцию. Ср.: *Он бродил по острову, разыскивая сухие ветки.* – *Разыскивая сухие ветки, он бродил по острову.* – *Он бродил по острову и разыскивал сухие ветки.* – *Когда он бродил по острову, то разыскивал сухие ветки.*

Проверка эмпирических знаний этого типа показала, что в среднем опрошенные учащиеся справляются с заданиями на 40%. Затруднения возникли в тех случаях, когда осложняющий член предложения находился в препозиции, и почти безошибочно производилась замена в предложениях с постпозицией осложняющего определения или обстоятельства. Сделанное наблюдение позволяет утверждать, что есть насущная необходимость отрабатывать на уроке подобное умение замены ССК.

В ходе констатирующего эксперимента применялись тесты, диагностирующие знания о семантических особенностях ССК. Приведем пример такого теста.

II. Выберите правильный (-ые), на ваш взгляд, ответ (-ы).

1. В каком из предложений смысловая нагрузка (значение действия) распределена равномерно?

А) Сильный дождь, гонимый встречным ветром, лил как из ведра. Б) Сильный дождь, который гнал встречный ветер, лил как из ведра.

2. В каком из предложений смысловая нагрузка (значение действия) распределена равномерно?

А) Лукич бодро подбегал к станции, а навстречу ему приближался поезд, наполняя воздух тяжёлым грохотом (М. Горький). Б) Лукич бодро подбегал к станции, а навстречу ему приближался поезд и наполнял воздух тяжёлым грохотом.

3. В каком из предложений значение действия ослаблено?

А) Ученики, которые завершили работу, могут идти домой. Б) Ученики по окончании работы могут идти домой.

4. В каком из предложений значение действия ослаблено?

А) Любишь каждую травинку, поникшую от росы. Б) Любишь каждую травинку, которая поникла от росы.

5. В каких примерах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

А) Дневные звёзды никогда не видны на небе: их затмевает солнце (О. Берггольц). Б) Дневные звёзды никогда не видны на небе из-за затмения солнца. В) Дневные звёзды никогда не видны на небе, потому что их затмевает солнце.

6. В каких парах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

А) Прельстительно заманивало к себе это место, которое было заткано шелковистой голубизной незабудок. Б) Прельстительно заманивало к себе это

место, затканное шелковистой голубизной незабудок (В. Полторацкий).
 В) Прельстительно заманивало к себе это место из-за шелковистой голубизны незабудок.

7. В каких парах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

А) Чайки с детским визгом неслись на юг, оглушённые боем (К. Паустовский). Б) Чайки, которые были оглушены боем, с детским визгом неслись на юг. В) Чайки с детским визгом неслись на юг в результате оглушения боем.

8. Какой смысловой оттенок теряется в простом предложении, осложненном обособленным обстоятельством, по сравнению со сложноподчиненными предложениями? Для каждого сложного предложения пропишите свой ответ.

Река, разлившись весной, затопила окрестные луга. Ср.: А) Когда река разлилась весной, она затопила окрестные луга. Б) После того как река разлилась весной, она затопила окрестные луга. В) Едва река разлилась весной, она затопила окрестные луга.

Данный тест имеет целью проверку умений учащихся осмысленно воспринимать речь, оценивать ее семантическую наполненность и целесообразность.

Анализ работ школьников позволяет сделать вывод о том, что речетворческая деятельность школьников находится на низком уровне. Задания не имели образца ответа, поэтому большинство опрошенных отвечало наугад, не имея представления о том, какова семантическая разница в предложениях, представляющих собой синонимичные синтаксические конструкции. Так, в комментарии к заданию 1 учащиеся не смогли объяснить, что в сложноподчинённом предложении с придаточным определительном представлены две ситуации «дождь лил» и «дождь гнал ветер». А в предложении с причастным оборотом представлено включение одной ситуации в другую, т.е. единство ситуаций. Причастный оборот «гонимый встречным

ветром» выполняет функцию распространённого определения к слову «дождь», следовательно, значение действия ослаблено.

Результаты тестирования подтвердили необходимость целенаправленной работы по изучению семантических различий в ССК.

Следующие задания имели своей целью проверку знаний о функционально-стилистических характеристиках ССК.

III. Выполните задания, выбрав правильный ответ.

1. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в официально-деловой речи?

А) Правила, по которым можно проносить те или иные предметы через таможню, прописаны на стенде. Б) Правила проноса тех или иных предметов через таможню прописаны на стенде.

2. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в официально-деловой речи?

А) Необходимо создать научную группу по обеспечению системы мониторинга в Российской Федерации. Б) Необходимо создать научную группу, которая будет обеспечивать систему мониторинга в Российской Федерации.

3. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в разговорном стиле?

А) Буря, которая налетела внезапно, повалила старую ель. Б) Буря налетела внезапно и повалила старую ель.

4. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в разговорном стиле?

А) Я готов встретиться с вами и начать совместную работу, если вы не возражаете. Б) При отсутствии возражения я готов встретиться с вами и начать совместную работу.

5. Какое из предложений в паре имеет книжный характер?

А) Тёмные кусты, тесные от тумана, нависали над палубой (К. Паустовский). Б) Тёмные кусты, которым было тесно от тумана, нависали над палубой.

6. Какое из предложений в паре имеет книжный характер?

А) Погружённый в свои мысли, Чечевицын ничего не ответил на этот вопрос (А.П. Чехов). Б) Чечевицын ничего не ответил на этот вопрос, потому что был погружён в свои мысли.

Оценивание работ проводится традиционно: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 6 баллов.

Анализ работ показал, что старшеклассники не имеют представления о функционально-стилистических особенностях ССК. Например, при выполнении задания 6 большинство учащихся не определили, что предложение с причастным оборотом характерно для книжной речи.

Приведем результаты контрольного тестирования в табл. 5. Исходя из того, что всего было предложено 44 тестовых вопроса, в таблице приводится процентное отражение качества знаний и умений старшеклассников в контрольной группе.

Таблица 5

№ п/п	Участники диагностического исследования	Количество учащихся, выполнявших проверочные задания	Процент правильно выполненных заданий
1.	Учащиеся 9 классов	31	38,2 %
2.	Учащиеся 10 классов	29	39 %
3.	Учащиеся 11 классов	28	37,9 %
	ВСЕГО	88	38,4 %

В связи с тем, что анализ проведенного тестирования показывает низкий уровень речетворческой деятельности школьников (38,4%), мы сочли нецелесообразным предлагать учащимся задания творческого характера без предварительной целенаправленной работы.

Итак, основываясь на анализе полученных данных, можно сделать вывод, что на констатирующем этапе исследования уровень сформированности речетворческих умений у старшеклассников контрольных групп был низким. Ни один из школьников не набрал баллов, которые соответствовали бы высокому (максимальному) уровню.

Осмысление полученных количественных и качественных данных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволило сделать нам следующие выводы:

- если не ставить задачей целенаправленно организовывать педагогические и методические условия речетворческого развития школьников на уроках русского языка, то в традиционной методической системе активность протекания данного процесса явно недостаточная;

- для констатирующего этапа эксперимента характерно отсутствие у старшеклассников теоретических, эмпирических и творческих знаний и умений, чтобы их речь была грамотной, выразительной и соответствовала стилистике коммуникативных ситуаций;

- существует явная необходимость во внедрении специальной методической модели, стимулирующей совершенствование речетворческой деятельности старшеклассников на уроках русского языка и обеспечивающей теоретическое и технологическое наполнение данного процесса.

Проведенное диагностическое исследование свидетельствует о необходимости внедрения в школьную практику современной методической модели, гарантирующей результативность процесса развития речетворческой деятельности учащихся старшего школьного возраста.

3.2. Особенности внедрения методической модели развития речетворческой деятельности старшекласников

Анализ теоретических основ речетворческой деятельности, дополненный констатирующим диагностирующим срезом, показал низкий уровень сформированной готовности учащихся старших классов к названной деятельности. Это обусловило необходимость разработки и последующего внедрения в практику экспериментальной методической модели формирования и развития мотивированной речетворческой деятельности старшекласников.

В данном параграфе рассмотрим содержание методической модели развития речетворческой деятельности школьников. Методическая модель даёт возможность определить «как учить», поэтому встаёт вопрос о необходимости выбора методов обучения исходя из конкретных поставленных целей и содержания образования. Заметим, что у нас не было намерения противопоставлять методы обучения друг другу. Напротив, составленное общее представление о разнообразных методах обучения содействует не только равнозначному отношению к ним, но и способствует регулярному приобщению педагога к полному комплексу источников информации о них: методике обучения, дидактике, опыту других учителей.

Учителя при отборе методов обучения, как правило, полагаются на свою интуицию, опыт и т.п. Однако необходимо уметь обосновать собственный выбор научно. По мере такого отбора создаётся методическая модель, под которой понимается моделирование действий школьника и педагога по осуществлению познавательного процесса с помощью выбранных методов обучения.

Как результат сочетания методов обучения и содержания образования составляется прогноз различных возможных учебных ситуаций, из совокупности которых и состоит каждое конкретное звено процесса обучения. Прогнозирование и описание различных учебных ситуаций необходимы для

того, чтобы наглядно представить, как будет организована совместно осуществляемая деятельность учителя и учащихся в этом единичном акте.

Для того чтобы перейти к рассмотрению методической модели, необходимо кратко остановиться на общих основах модели вообще, дать определение и выявить ее сущность.

Наиболее привычно употребление слова «модель» (от лат. *modulus* – образец) в производственной технической сфере, однако глубокие теоретические и практические исследования ученых привели к выводу о возможности использования данного термина и понятия и в учебном процессе с целью сделать обучение управляемым процессом с гарантированным позитивным результатом.

Изучение педагогических работ [Кларин 1994: 11–17; Кулюткин, Сухобская 1981: 120; Монахов 1995: 151; Теория и технология образования 1992: 106] позволило выделить специфические признаки модели:

- 1) диагностическое целеполагание, которое предполагает обязательное достижение поставленной цели;
- 2) проектируемость, подразумевающую выделение элементов модели: целей обучения, содержания обучения, форм учебного процесса, методов, средств, результата обучения;
- 3) целостность и управляемость, отражающие различные стороны воспроизводимости педагогической модели;
- 4) корректируемость, подразумевающую наличие обратной связи;
- 5) результативность.

Таким образом, под методической моделью речетворческой деятельности школьника мы будем понимать механизм проектирования и практической реализации процесса речетворческой деятельности школьника, представляющий систему форм, методов и средств и обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленной цели.

Основываясь на названных выше теоретических положениях, опираясь на собственный педагогический опыт, мы обосновали и представили структуру методической модели речетворческого развития. Результатом данной модели должна стать разнообразная учебная деятельность, которая протекает на уроках русского языка в рамках учебного процесса.

Представим наглядно структурные и функциональные компоненты модели в табл. № 6.

Таблица № 6

Структурные и функциональные компоненты
Цель обучения – достижение высокого уровня развития речетворческой деятельности средствами экспрессивного синтаксиса
Системообразующий компонент – принципы личностно-ориентированного обучения
Дидактические задачи: 1) формирование готовности к саморазвитию, 2) организация учебных действий, направленных на накопление знаний, развитие речетворческих умений; 3) структурирование процесса обучения путём включения старшеклассников в творческую речевую деятельность на синтаксическом материале
Дидактические процессы: 1) мотивационный, 2) управленческий
Содержание: 1) разнообразная речевая творческая деятельность, 2) этапы ее развития
Организационные формы: урок (традиционный и нетрадиционный)
Методы обучения: традиционные и инновационные
Средства обучения: 1) программные материалы по русскому языку для учащихся 9 – 11 классов, 2) специально подобранные дидактические задания для тренировочных упражнений
Результат обучения: высокий уровень сформированности и развития речетворческой деятельности старшеклассников в связи с изучением особенностей экспрессивного синтаксиса

Более детально охарактеризуем компоненты, представленные в таблице.

Цель обучения – достижение высокого уровня развития речетворческой деятельности в процессе изучения особенностей экспрессивного синтаксиса. Этот процесс будет протекать длительно, планомерно, в определенной системе.

Системообразующий компонент – принципы личностно-ориентированного обучения. При разработке экспериментальной педагогической модели учитывалось, что она должна основываться на личностно-ориентированных принципах, предусматривающих раскрытие речетворческих способностей учащихся. Целостность модели представляет собой взаимосвязь цели, методов, форм, средств, а также педагогических условий речетворческого развития школьников.

Дидактические задачи, связанные между собой, – это следующий элемент разработанной модели. В ходе формирования готовности к саморазвитию происходит перевод недостаточно мотивированной потребности учащихся к творческому самовыражению с помощью речи в осознанное стремление к этому процессу. Структурирование учебных действий по накоплению знаний, развитию речетворческих способностей – это тщательно спланированная работа педагога, содержанием которой является отбор необходимых и достаточно полных теоретических сведений, выбор и организация целесообразных учебных действий учащихся в урочное и во внеурочное время. Особенность организации процесса обучения через включение школьников в речетворческую деятельность определяется спецификой ученической аудитории, степенью готовности класса в целом и каждого из учеников в частности к речетворческой деятельности, как коллективной, так и индивидуальной.

Значимый компонент дидактического процесса – мотивационный. Организация речетворческой деятельности была осуществлена нами на основе наличия у школьников внутренней мотивации. Вовлеченность каждого из

учащихся в процесс речетворчества базировалась на принятии личностью целей обучения. При формировании мотивации учащихся экспериментальных классов мы опирались на концепции и теории виднейших психологов и педагогов [Додонов 1959: 126 – 130; Моляко 1987: 86; Фридман, Кулагина 1991] о психологических основах мотивации обучения, о формировании у школьников потребности в знаниях и интереса к учёбе.

Управленческая часть дидактического процесса осуществляется учителем с учетом всех вышеназванных условий и в некоторых случаях экспромта, так как педагогическая деятельность, даже четко просчитанная и спланированная, не застрахована от неожиданных отклонений. Под управлением в педагогической деятельности понимается обоснованное, целенаправленное взаимодействие учителя и учеников, оно должно быть ориентировано на достижение запланированного результата. Поэтому главным показателем эффективности управления оказывается не безукоризненная дисциплина и исполнение, а отношения субъектов образовательного процесса, ведущие к достижению высокого результата.

Следующим важнейшим компонентом методической модели является содержание – речевая творческая деятельность учащихся, развивающаяся и совершенствующаяся в определённой логической последовательности. Основываясь на теории развития творческой деятельности Б.Г. Ананьева, Ю.П. Платонова, А.Н. Леонтьева [Ананьев 1996; Платонов 1990; Леонтьев 2003], можно предположить, что в ходе творческого развития речевая деятельность учащихся проходит ряд этапов, которые неразрывно и последовательно связаны между собой. Представим их в табл. № 7.

Таблица № 7

Этапы деятельности учащихся	Действия учащихся
Репродуктивный	Учащиеся действуют по определённому образцу, при

	отсутствии которого при выполнении задания возникают затруднения, не обладают необходимой мотивацией к успешному выполнению речевых творческих заданий, неохотно включаются в коллективную речетворческую деятельность.
Репродуктивно-творческий	Учащиеся знакомы со способами реализации задуманного с помощью тех или иных языковых средств (в том числе синонимических и параллельных синтаксических конструкций), но не всегда удачно их используют, нередко отказываются от выполнения коммуникативных заданий творческого характера. В результате творческая самореализация на данном этапе остается шаблонной, подражательной. Во время выполнения творческих заданий школьники часто пользуются помощью педагога или ученика-консультанта. При выборе между самостоятельной и коллективной речетворческой деятельностью учащиеся отдают предпочтение последней.
Творческий	Учащиеся обладают мотивацией к речетворческой самореализации, активно включаются в речетворческую деятельность, практические результаты которой характеризуются как оригинальные.

Изучение исследований по проблеме развития речетворческих способностей школьников и анализ реально существующей школьной практики дает основание предполагать, что этапы речевой деятельности учащихся, представленные выше, неразрывно связаны между собой и, как следствие, могут иметь промежуточные стадии. Так, нередко можно наблюдать

обратный процесс при переходе от репродуктивно-творческого этапа к творческому. Это может быть обусловлено личностными качествами ученика, его мотивацией на успех, темой, над которой ему предлагается работать, но которая в силу специфики школьной программы может не вызывать у него личностный интерес.

В целом развитие этапов речетворческой деятельности учащихся предусматривает определённую динамику: сначала речевая творческая деятельность основывается на подражании заданным готовым образцам, а потом развивается в процессе убывания подражательности и возрастания креативности.

В силу указанных причин диагностирование уровня речевого творческого развития представляет для исследователей определённую трудность. Сам процесс речетворческого развития учащихся необычайно сложен, многоаспектен и динамичен. Его составляющие трудно объяснить теми или иными причинами и событиями, с которыми школьники вынуждены сталкиваться в своей обыденной жизни. Логично предположить, что существует множество факторов, скрытых от учителя, важность которых очевидна в ходе речетворческого развития. Это и совокупность элементов объективной реальности, основанных на индивидуальных особенностях восприятия (например, способности учащихся определять направленность авторских ассоциаций в художественных текстах и направлять ассоциации в своих письменных высказываниях; сочетания конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира и др.), и качество усвоенных в данный момент знаний.

Следующим компонентом методической модели являются организационные формы, к которым относится урок. Используя те или иные формы, необходимо руководствоваться установкой на цель – достижение высокого уровня речетворческой деятельности при изучении параллельных и синонимических синтаксических конструкций. При разработке традиционных

и нетрадиционных уроков считаем необходимым учитывать общие дидактические принципы, несмотря на то, что творческие уроки по русскому языку отличаются креативностью и особой эстетической направленностью. В разработанной методической модели большое внимание уделяется использованию богатого арсенала нестандартных уроков. Перечислим лишь наиболее интересные и востребованные в нашей системе: урок-путешествие, урок-тренинг, урок-творческая мастерская, урок-игра, урок-лингвистический эксперимент, кино-урок, урок «мозговой атаки», урок-дискуссия, урок-турнир, урок-экспромт, урок-неоконченное произведение, урок-синектика, урок-конференция и др. Кроме этого, следует оговориться, что за рамками исследования остался длинный перечень не менее интересных учебных форм организации речетворческой деятельности старшеклассников.

Следующим элементом методической модели выступают методы обучения. Выбирая конкретные методы обучения в рамках исследуемой проблемы, мы исходили из того, что они должны быть максимально направлены на развитие самостоятельной речетворческой деятельности учащихся старших классов. Кроме традиционных методов, нами были отобраны следующие:

- метод опережающих заданий, предполагающий самостоятельное принятие, выбор и выполнение творческих работ по русскому языку;
- поисковый метод, подразумевающий создание на уроке проблемных ситуаций;
- метод создания художественного контекста, обусловленный комплексным групповым включением учащихся в речетворческую деятельность.

Средствами обучения в предлагаемой методической модели являются программные материалы по русскому языку для учащихся 9 – 11 классов, специально подобранные дидактические задания для тренировочных

упражнений, которые представлены в Приложении и частично в описании структуры методической модели.

Результативность представленной методической модели развития речетворческой деятельности показывает, насколько достижимым и эффективным является её осуществление, то есть каков уровень развития речетворческой деятельности школьников.

Таким образом, описание специфики внедрения методической модели развития речетворческой деятельности учащихся старших классов даёт возможность сформулировать следующие выводы:

- речевое развитие учащихся старших классов проявляется в творческой деятельности, основанной на личностных мотивах, специальных творческих формах работы;

- речетворческая деятельность старшеклассников сначала осуществляется на репродуктивном (воспроизводящем), а затем на творческом уровне реализации полученных знаний и умений;

- технологическое обеспечение развития речетворческой деятельности учащихся старших классов осуществляется с помощью разработанной методической модели, представляющей собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

Рассмотрим подробно структуру методической модели.

В формировании речетворческой деятельности обучаемых важное место занимает лично-ориентированный подход, когда учитель выполняет консультирующую и регулирующую функции, предоставляет школьникам возможность реализовать собственный потенциал, организует ту образовательную среду, где обучаемый, опираясь на свои личностные способности, возможности и интересы, может сам определять способы своей деятельности, а также пути самореализации. В результате ученик является субъектом деятельности, отношения «учитель-ученик» – субъектно-субъектные. Например, одним из средств лично-ориентированного подхода

при развитии речетворческой деятельности является обращение к субъектному опыту школьников:

1) выявление опыта путем постановки вопросов: *«Как он это делал? Почему?»*;

2) организация через взаимопроверку и выслушивание обмена содержанием субъектного опыта между учениками;

3) подведение к правильному решению через поддержку наиболее правильных версий учеников по обсуждаемой проблеме;

4) выстраивание на их основе нового материала путем высказываний, суждений, понятий;

5) обобщение и систематизация субъективного опыта учеников на уроке на основе контакта.

Проведя сравнительный анализ идей отечественных учёных по осмыслению сущности личностно-ориентированного образования (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Петровского, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна) и по проблеме организации личностно-ориентированного подхода (Н.А. Афанасьевой, О.С. Вакулина, Е.А. Крюковой, М.И. Лукьяновой, Г.К. Селевко), необходимо сказать, что данные исследования указывают на специфику формирования речетворческой деятельности обучаемых в немалой доле их самостоятельной работы [В.В. Давыдов 1982; Л.В. Занкова 1968; А.В. Петровский 1993; Н.А. Афанасьева 2001; О.С. Вакулин 2008; Е.А. Крюкова 1988; М.И. Лукьянова 2004; Г.К. Селевко 2002].

Современному учителю необходимо построить обучение таким образом, чтобы была возможность осуществлять последовательную ориентацию на самостоятельность, выражаемую в следующем: формулирование целей, задач, специфики обучения и его содержания; самостоятельный поиск дополнительных источников информации и, соответственно, выполнение некоторых работ; выбор различных видов работы с учебным материалом;

рефлексия результатов обучения; определение перспектив дальнейшего развития сформированных умений и навыков.

При разработке и внедрении методической модели развития речетворческой деятельности старшеклассников в ходе овладения ими знаний об экспрессивном синтаксисе и его возможностях мы основывались на одном из ведущих принципов дидактики – принципе этапности.

Исходя от того, какой языковой материал предлагается учащимся (готовый или который необходимо изменить или создать), в системе применения методов, активизирующих речемыслительную деятельность учащихся, определяются этапы обучения. Основным в формировании умений является первый этап обучения, на котором идёт работа по образцу. На данном этапе учащиеся сначала воспринимают и осмысливают, а затем анализируют предложенный учителем готовый языковой материал, который может преподноситься в процессе изложения педагогом или при выполнении упражнений. Например, учащимся предлагается сравнить предложения с однородными членами и парцеллированными синтаксическими конструкциями и ответить на вопрос: с какой целью используется приём расчленения предложения?

1) Чернышевский был не только социалистом-утопистом, но и революционным демократом. – Чернышевский был не только социалистом-утопистом. Он был революционным демократом. 2) В Сибири добывают и каменный уголь, и железную руду, и нефть, и пушнину. – И чего только не добывают в Сибири!? И каменный уголь, и железную руду, и нефть, и пушнину.

Работа по образцу является своеобразной базой для выполнения более сложных заданий следующего этапа.

На втором этапе условия работы усложняются: учащимся осуществляется выбор тех или иных языковых средств по данному учителем образцу, а также изменение предложенного языкового материала. Например, предлагаем учащимся к данным деепричастным оборотам на месте пропуска

присоединить одно из двух указанных предложений и объяснить, почему ими выбран только один вариант, а другой не подходит.

1. Начав заниматься в музыкальной школе, _____

1) у вас не хватает времени для развлечений; 2) я уже сделал свой выбор.

В результате усложнения условий работы приобретаются прочные знания, умения и навыки, усложняется мыслительная деятельность школьников, совершенствуется логика мышления учащихся.

На третьем этапе обучения творческому применению языковых средств организуется частично-поисковая, поисковая и речетворческая деятельность. Знания, умения и навыки, которые были приобретены учащимися раньше, на этом этапе используются ими при создании словосочетаний, предложений, текстов, хотя элементы работы по образцу по-прежнему присутствуют. Например, учащимся предлагается заменить простые сказуемые составными глагольными по образцу и ответить на вопрос: чем отличаются данные и полученные варианты?

Образец: Серёжа вступился за друга. – Серёжа не мог не вступить за друга.

1) Творческая мысль писателя пребывает в состоянии непрерывного беспокойства, на пути постоянных исканий. 2) Российский народ, испытавший весь ужас мировой войны, борется за мир.

В процессе написания эссе, рецензий, сочинений-рассуждений творчество школьников достигает более высокого уровня: обнаруживается умение учащихся выражать собственные мысли при помощи самостоятельно отобранных языковых средств. Именно во время решения речетворческих задач при исследовании языковых явлений и их применении в собственной речи учащиеся поднимаются в своей мыслительной деятельности на самый высокий уровень. Учащимся, например, предлагается составить речетворческую карту к слову «добро», а затем написать сочинение на тему «Творить добро – значит...».

Опираясь на все вышесказанное, на каждом из этапов методической модели нами определены цели работы ученика, формы его деятельности. Каждый этап наполнен необходимым теоретическим и дидактическим материалом.

Каждый из трёх этапов представляет собой учебный модуль, включающий:

- 1) необходимую теоретико-лингвистическую информацию;
- 2) целевую программу действий ученика;
- 3) рекомендации (советы) учителя по ее успешной реализации, а также комплекс заданий.

По окончании работы на каждом этапе планируется проверочная работа, соответствующая формам речетворческой деятельности школьника.

Занятия на каждом этапе выполняются в следующей последовательности:

- теоретическая часть: начальное глоссарное обучение (изучение терминов, понятий), работа с учебником (источником, книгой), опорным конспектом;
- практические задания: применение умений и навыков (работа с текстами, схемами, таблицами), развивающий тренинг (деловая или ролевая игра, «круглый стол», творческая лаборатория, активный семинар);
- тестирование – последнее занятие по блоку, перед которым проводится консультация.

Приведём пример одного из заданий тестирования по теме «Синтаксические выразительные средства». Учащимся предлагается ответить на вопрос: в каком случае дано неправильное определение фигуры? Даются следующие варианты ответов:

1) *Парцелляция – конструкция экспрессивного синтаксиса, представляющая собой намеренное расчленение связанного на несколько интонационно и на письме пунктуационно самостоятельных отрезков.*

2) *Эпифора – повторение последних слов предложения [Голуб 1997: 427].*

3) *Изоколон* – стилистическая фигура, при которой в сопоставляемых отрезках речи члены предложений расположены в одинаковом порядке, полный параллелизм.

4) *Градация* – такое расположение слов (словосочетаний, частей сложного предложения), при котором каждое последующее усиливает (реже ослабляет) значение предыдущего, благодаря чему создается нарастание интонации и эмоционального напряжения речи [Голуб 1997: 429].

Структуру методической модели и основные виды учебной речетворческой деятельности старшеклассника для наглядности представим в табл. № 8.

Таблица № 8

Этапы учебной деятельности учащегося	Теоретический минимум знаний о ССК и ПСК	Семантико-стилистические особенности ССК и ПСК	Речетворческая деятельность с использованием ССК и ПСК
1 этап Репродуктивный	Воспроизведение	Работа по образцу	Трансформация предложений с ССК и ПСК
2 этап Репродуктивно-творческий	Осмысление	Сопоставление, выбор лучшего	Лингвистический эксперимент, создание текстов по заданным образцам
3 этап Творческий	Преобразование	Замена и обоснование своего выбора	Создание собственных текстов

Универсальность предлагаемой методической модели в том, что она может быть использована в работе с учащимися 9 и 10 – 11 классов. Главное,

наполнить ее тем содержанием, которое учитель считает важным и нужным на данном этапе работы с классом.

Рассмотрим детально наполнение каждого из заявленных этапов.

I этап (репродуктивный)

Цель для учащихся – воспринять необходимую теоретическую информацию, осмыслить готовый языковой материал, преподносимый им в ходе сообщения педагогом знаний или в процессе самостоятельной работы (что предпочтительнее) и при выполнении упражнений.

Цель для учителя – восполнить информационные лакуны в теоретических знаниях учащихся об изучаемом языковом явлении, научить распознавать языковые явления в текстах.

Первый этап – основа формирования умений. Работа по образцу на данном этапе является базой для выполнения более трудных заданий в дальнейшем. Так, определяя семантику обособленных определений и придаточных определительных в СПП на этапе формирования умений, учащиеся мотивированно будут использовать те или иные определительные конструкции при создании собственных текстов на последнем этапе учебной деятельности.

В ходе обучения развиваются и совершенствуются общеучебные умения, а также практические и интеллектуальные навыки, напрямую связанные с речетворческой деятельностью. Школьники овладевают навыками работы со справочной литературой (например, со словарями), учатся выделять существенное, сравнивать, выстраивать умозаключения, стилистически грамотно излагать собственные суждения. Кроме того, школьники овладевают поисковыми навыками.

При обучении и развитии речи большое место отводится обучению навыкам творческой деятельности, опыт которой основывается на умении самостоятельно переносить знания и умения в незнакомую ситуацию, на видении вновь поставленной проблемы в известной (знакомой) ситуации, на

умении учащихся самим комбинировать знакомые способы деятельности в новой речевой ситуации.

Рассмотрим подробнее примеры заданий I этапа для 9, а затем 10 – 11 классов.

9 класс

Теоретические задания

Овладение умением использовать ССК в своей речи невозможно без повторения определения лингвистических терминов, изученных в 7 – 8 классах. Их мы разделили для учащихся 9 класса традиционно на морфологические, синтаксические и стилистические.

Первым теоретическим заданием было самостоятельное задание такого типа: «Пользуясь справочной литературой, вспомните (запишите) определение таких понятий: причастие, его грамматические признаки, деепричастие, его признаки, отглагольное существительное, личная форма глагола, инфинитив». Учащиеся могут воспользоваться и Интернет-ресурсом, и лингвистическими словарями и справочниками, и школьными учебниками, главное, чтобы они имели четкое представление, что скрывается за понятием, и могли свободно использовать его в своей речи.

По синтаксической и стилистической терминологии школьники получают аналогичное задание. Термины синтаксиса, необходимые для осознания: обособление, обособленное определение, обособленное обстоятельство, сложное предложение, сложноподчиненное предложение, параллельные синтаксические конструкции, синтаксический параллелизм и грамматическая синонимия т.д.

Понятия стилистики, необходимые для осознания: стили речи и их основные отличительные черты.

В классе организуется обсуждение, в случае необходимости учитель корректирует лингвистическую информацию.

Приведем примеры вопросов на воспроизведение теоретических знаний.

1. Какой термин скрывается за определением «Конструкции, близкие по значению, но выраженные различными синтаксическими единицами»?

2. Какой термин скрывается за определением «Одинаковое синтаксическое построение соседних предложений или отрезков речи» [Голуб 1997: 427]?

3. Какие синтаксические черты характерны для официально-делового стиля?

4. Какие синтаксические черты характерны для научного стиля?

5. Какие синтаксические черты характерны для художественного стиля?

Учитель может корректировать количество вопросов на воспроизведение в зависимости от степени готовности школьной аудитории.

Практические задания

Деятельность учащихся на этом этапе заключается в работе по образцу. Задания по осмыслению семантики деепричастных оборотов могут иметь, например, такой вид: заключенные в скобки деепричастные обороты вставьте в предложение. Какие семантические различия вы увидели?

Образец. Корабль уходит вниз по течению и даёт длинный гудок (потерявшись из виду; догоняя грозовую тучу). – Корабль уходит вниз по течению, догоняя грозовую тучу, и, потерявшись из виду, даёт длинный гудок.

Неуклюжие и нахальные шмели кружились и гудели (свалившись с размаху в озеро; взывая о помощи).

Также учащимся можно предложить присоединить к данным деепричастным оборотам на месте пропуска одно из двух указанных предложений и объяснить, почему ими выбран только один вариант, а другой не подходит.

1. Окончив авиационный институт, _____ а) выпускнику была предложена работа в конструкторском бюро; б) выпускник пришел на завод.

Упражнений на воспроизведение в методической литературе, существующей на данный момент в распоряжении учителя, более чем достаточно, поэтому мы не будем приводить большое количество заданий. Цель, поставленная на этом этапе работы, чаще всего легко достигается. Главное – пойти дальше в развитии и совершенствовании речетворческой деятельности старшеклассника.

В качестве одного из типов заданий на этом этапе предлагаем упражнения, построенные по принципу «Найди четвертое лишнее». Например: в каком примере придаточную часть сложноподчинённого предложения нельзя заменить обособленным определением, выраженным причастным оборотом?

1) *В старом доме, перед которым остановилась повозка доктора, уже сидело человек шесть стариков.*

2) *Автор повести принадлежит к тем писателям, которые требуют постоянного возвращения к прочитанному.*

3) *По мнению Минкевича, основным законом творчества был «закон контрастов», который назывался также «моментом борьбы».*

4) *Читатели произведений Василия Шукшина восхищаются героями «чудиками», которые поэтически воспринимают свою жизнь.*

Подобное задание является переходным от этого, начального, этапа к следующему, так как требует от учащегося не просто воспроизведения теоретических знаний, но уже и осмысления в анализе языковых единиц.

Формулировка задания может иметь другой вид: «Найдите предложение, которое нельзя заменить параллельной синтаксической конструкцией». Но, по сути, цель выполнения та же – правильно определить предложение. Разнообразие формулировок к заданиям, выполнение которых имеет одинаковую цель – важный момент в формировании теоретического плана речетворческой деятельности школьника. Осмысление того факта, что об

одинаковом явлении можно спросить по-разному, стимулирует умственную деятельность учащегося, развитие его внутренней и внешней речи.

Примеры, где невозможна замена на ССК, необходимо чередовать с примерами, в которых такая замена возможна.

Задания речетворческого плана на репродуктивном этапе могут иметь такой вид: спишите, заменяя выделенные глаголы в прошедшем времени деепричастиями того же вида и расставляя пропущенные знаки препинания. Союз и в этом случае опускается.

Образец: Ночь подобралась незаметно и окутала землю тёмной вуалью. – Ночь подобралась незаметно, окутав землю тёмной вуалью.

1. Сумрак окутал землю и скрыл разрушения. 2. Птенец запутался в траве и никак не мог выбраться оттуда.

Целесообразно, на наш взгляд, на этом этапе включать в работу со старшеклассниками задания, подобные тем, которые встречаются в ЕГЭ. Например, такое: выберите грамматически правильное продолжение предложения.

Раскрыв журнал, 1) моё внимание привлекла фотография; 2) он показался мне неинтересным; 3) в нём совершенно ничего мне не понравилось; 4) читатель всегда пробегает глазами его содержание.

Этот этап в предлагаемой нами методической модели занимает немного времени, так как у девятиклассников уже есть определенный опыт работы с подобным материалом, а наша цель не работа по образцу, а плодотворная речетворческая деятельность.

10 – 11 класс

Теоретические задания

Для осмысления теоретической информации старшеклассниками можно использовать как минимум два пути: рассказать на уроке об экспрессивном

синтаксисе и понятиях, его характеризующих, или предложить ученикам список терминов, суть которых должны осознать самостоятельно, получив информацию из доступных им информационных источников (лингвистический энциклопедический словарь, Интернет-ресурс). Приведем перечень терминов, которые понадобятся в дальнейшей работе по развитию речетворческой деятельности средствами экспрессивного синтаксиса: синтаксический параллелизм (или параллельные синтаксические конструкции), анафора, эпифора, антитеза, градация, инверсия, симплока. Следует вспомнить также уже известное им явление – синонимические синтаксические конструкции.

Цель выполнения упражнений такого типа – проверка терминологической грамотности. Все упражнения этого и последующих этапов составлены автором. Приведем примеры заданий.

Учащийся должен выбрать термин, раскрывающий суть лингвистического явления, охарактеризованного без его усилий, продолжив утверждение.

1. Единоначатие, повтор слова или группы слов в начале некоторых стихов, строф – это: а) эпифора; б) эпиграфия; в) анафора; г) антитеза.

2. Тождественное или сходное расположение элементов речи в смежных частях текста, которые, соотносясь, создают единый художественный образ, называется: а) литотой; б) градацией; в) параллелизмом; г) строфой.

Следующее задание требует от ученика знания терминов, подсказки типа «выбери из...». Например, учащимся предлагается указать фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, определения которых даны ниже.

1) Повтор слова или группы слов в конце строф, фраз –...

2) Повтор слова или группы слов в начале, строф, фраз –...

3) Стилистическая фигура, при которой в сопоставляемых отрезках речи члены предложений расположены в одинаковом порядке – ...

4) *Фигура синтаксического параллелизма в смежных стихах, у которых а) одинаковые начало и конец при разной середине и б) наоборот, — разные начало и конец при одинаковой середине – ...*

5) *Стилистическая фигура, состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях – ...*

Следующий тип заданий требует от ученика не только знания терминологии, но и умения анализировать, критично оценивать прочитанное. Это переход к следующему этапу – анализа и синтеза. Учащиеся должны найти, в каком случае дано неправильное определение языкового средства, например:

1) *Эллипсис – это стилистическая фигура, состоящая в намеренном пропуске какого-либо члена предложения, который подразумевается из контекста*

2) *Анафора — повторение последних слов в соседних предложениях.*

3) *Инверсия — единоначатие.*

4) *Градация — такое расположение слов (словосочетаний, частей сложного предложения), при котором каждое последующее усиливает (реже ослабляет) значение предыдущего, благодаря чему создаётся нарастание интонации и эмоционального напряжения речи [Голуб 1997: 426 – 428].*

В классе организуется обсуждение, в случае необходимости учитель корректирует лингвистическую информацию. Можно скорректировать количество вопросов на воспроизведение в зависимости от степени готовности школьной аудитории.

Практические задания

Цель работы – осмыслить готовый языковой материал при выполнении текстовых упражнений.

Предпочтение следует отдавать образцам художественной литературы, способным своим примером развивать эстетический вкус и языковое чутье школьника.

Приведем пример одного из таких заданий: Обратимся к стихотворению Ф.И. Тютчева "Не рассуждай, не хлопочи!" Вам дано это стихотворение без знаков препинания. Перепишите его, расставив знаки и объяснив их. Какое выразительное синтаксическое средство представлено автором в выделенных предложениях? С какой целью? Попробуйте составить несколько предложений, используя это(-и) средство (-а) выразительности.

(1) Не рассуждай не хлопочи!..

(2) Безумство ищет глупость судит.

(3) Дневные раны сном лечи

А завтра быть чему то будет.

(4) Живя умей все пережить

Печаль и радость и тревогу.

(5) Чего желать? (6) О чем тужить?

(7) День пережит – и слава богу!

Выполнение подобных упражнений способствует развитию внимания при обнаружении языкового средства, осознанию того, какую семантическую и эстетическую функцию выполняет это средство выразительности.

Этот этап в предлагаемой нами методической модели занимает немного времени, так как наша цель не просто знакомство с языковым явлением и наблюдение за его использованием другими авторами, а плодотворная речетворческая деятельность. Поэтому переходим к следующему этапу обучения.

II этап (репродуктивно-творческий)

Цель для учащихся – осознанно осуществлять выбор языковых средств по заданному образцу в связи с учётом изменения данного языкового материала, сопоставлять языковые факты, выявлять их отличительные черты, активно использовать умение использовать знания и навыки в различных ситуациях.

Цель для учителя – развивать умение использовать знания и навыки в разных коммуникативных ситуациях.

Рассмотрим подробнее примеры заданий II этапа для 9, а затем 10 – 11 классов.

9 класс

Теоретические задания

Осмысление теоретического материала и применение полученных знаний в речевой практике должно стать основополагающим на этом этапе. Здесь уместны задания, которые начинаются со слов: *перескажи, сопоставляя что-то с чем-то; какие свойства отличают ...*

Важно, чтобы учащиеся осознали семантические нюансы в различных ССК и ПСК, их стилистические различия.

В качестве источника получения знаний мы рекомендуем учебное пособие И.Б. Голуб «Стилистика русского языка» [Голуб 1997]. Учащиеся могут воспользоваться печатным вариантом этой работы, которая не является библиографической редкостью, или могут выйти в Интернет и найти электронный вариант этого пособия (<http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook028/01/part-031.htm>). Следует познакомить учащихся с различными терминами, которыми определяется анализируемое языковое явление. В работе И.Б. Голуб используется термин, предложенный Д.Э. Розенталем, – «параллельные синтаксические конструкции» (ПСК). Нами предлагается ввести еще термин «синонимические синтаксические конструкции» (ССК). Обоснование дано во второй главе. Необходимо познакомить учащихся со своей позицией, аргументировать ее и предложить школьникам право выбора термина. Учитывая, что одним из условий реализации предлагаемой нами методической модели является личностно ориентированное обучение, считаем это важным элементом развития логического мышления учащихся, что, несомненно, скажется на речевом развитии.

Формы работы с этим источником могут быть такими: конспект названных страниц каждым учеником, работа в мини-группах над определенным разделом пособия и озвучивание в классе добытой информации, создание слайд-конспекта о семантических различиях ССК, о стилистических особенностях использования разных вариантов ССК с воспроизведением его на уроке и т.п.

Особенность речетворческой деятельности старшеклассников в данном случае связана с тем, что учащиеся не просто получают объем теоретического лингвистического материала, но и знакомятся с образцовой научной речью, отслеживают логику построения научных текстов разного объема.

Кроме этого или вместо этого, по тексту учебного пособия И.Б. Голуб учащимся могут быть заданы вопросы на осмысленное воспроизведение прочитанного [Голуб 1997]. Например:

1. Чем характеризуются возможные замены ПСК? (появлением тех или иных оттенков значения и изменением стилистической окрашенности высказывания).

2. Преобразование в какие конструкции приводит к утрате глагольности? (в предложениях с причастными, деепричастными оборотами и особенно с отглагольными именами существительными).

3. В каком предложении подчеркивается значение субъекта действия, а не само действие? (в предложении с препозитивным причастным оборотом).

4. Что нужно учитывать при построении предложений с деепричастным оборотом? (Деепричастный оборот не употребляется использовать в безличном предложении, за исключением случаев, когда в безличной конструкции действие совершает активный субъект, который в предложении предполагается, хотя и не назван).

5. Каковы правила построения предложений с причастными и деепричастными оборотами? и т.п.

Практические задания

Речевая деятельность, связанная с семантическими и стилистическими особенностями ССК, на этом этапе предполагает сопоставление примеров с ССК, выбор лучшего из них для конкретной коммуникативной ситуации. Целесообразные речетворческие задания, на наш взгляд, – это лингвистический эксперимент и создание текстов по заданным образцам.

Приведем примеры тренировочных заданий по использованию теоретических знаний о причастии.

1. Замените глаголы, заключенные в скобках, действительными или страдательными причастиями, согласовывая их с определяемым словом. Какие семантические и стилистические различия вы обнаруживаете, сравнивая полученные синтаксические пары?

1. Неожиданно заалела заря, разливаясь по голубой, слегка (волноваться) шири океана (сверкать) красками. 2. Дорожка (очищать) от сломанных веток и (засыпать) сухими листьями вела с террасы на террасу. И т.п.

2. Замените выделенные глаголы действительными причастиями настоящего или прошедшего времени, затем из двух предложений составьте одно с причастным оборотом, если необходимо, выделите причастный оборот запятыми. Какие семантические и стилистические различия вы обнаруживаете?

Образец. Яркое солнце осветило верхушки молодых деревьев. Деревья зазеленели на прошлой неделе. – Яркое солнце осветило верхушки молодых деревьев, зазеленевших на прошлой неделе.

1. Ему снился конь. Конь уносил его от погони. 2. На её плечи был накинута платок. Платок защищал её от ночной сырости. И т.п.

При работе с деепричастными оборотами можно воспользоваться языковым материалом из учебного пособия И.Б. Голуб, одновременно проверив наблюдательность, память учеников, а также знания по ранее пройденной теме «Причастный оборот».

1. Запишите все возможные варианты ССК (можно подключить элемент соревновательности – у кого получится больше). Охарактеризуйте семантические различия получившихся предложений.

Образец: 1. Река весной разлилась и затопила ближайшие луга. 2. Река, разлившаяся весной, затопила ближайшие луга. 3. Разлившаяся весной река затопила ближайшие луга. 4. Река, разлившись весной, затопила ближайшие луга. 5. Разлившись весной, река затопила ближайшие луга. 6. Река затопила ближайшие луга, разлившись весной.

Вдруг набежала туча и закрыла полнеба.

2. Найдите закономерность и восстановите таблицу примеров. Сравните свою работу с таблицей-образцом. Все ли примеры совпали? В случае несовпадения обоснуйте свой выбор. Обратимся к табл. 9.

Таблица 9

Добравшись до полевого стана, бригадир привязал лошадь и двинулся пешком.	
	Ученик несколько раз прочитал конспект, чтобы разобраться в новой теме.
Будучи от природы не злопамятен, я искренне простил ему нашу ссору.	
	Путешественники всё же упорно шли вперёд, хотя сильно устали.
Он задумался, глядя на синие зубцы Кавказских гор.	
	Лес стоит тихо-тихо, будто всматривается куда-то своими вершинами.
Изучая маршруты Крыма, мы поедем	

летом путешествовать.	
	По приезде в город мы пошли на прогулку по набережной.
Грибов не наберёшь, болтая с тобой.	

Приведем полный вариант таблицы.

Таблица 10.

Добравшись до полевого стана, бригадир привязал лошадь и двинулся пешком.	Когда бригадир добрался до полевого стана, он привязал лошадь и двинулся пешком.
Ученик несколько раз прочитал конспект, стараясь разобраться в новой теме.	Ученик несколько раз прочитал конспект, чтобы разобраться в новой теме.
Будучи от природы не злопамятен, я искренне простил ему нашу ссору.	Я искренне простил ему нашу ссору, потому что от природы не злопамятен.
Сильно устав, путешественники всё же упорно шли вперёд.	Путешественники всё же упорно шли вперёд, хотя сильно устали.
Он задумался, глядя на синие зубцы Кавказских гор.	Он задумался и глядел на синие зубцы Кавказских гор.
Лес стоит тихо-тихо, будто всматриваясь куда-то своими вершинами.	Лес стоит тихо-тихо, будто всматривается куда-то своими вершинами.
Изучая маршруты Крыма, мы поедем летом путешествовать.	После изучения маршрутов Крыма мы поедем летом путешествовать.
Приехав в город, мы пошли на прогулку по набережной.	По приезде в город мы пошли на прогулку по набережной.
Грибов не наберёшь, болтая с тобой.	Грибов не наберёшь, если буду болтать с тобой.

Следующее упражнение представлено в таблице полностью намеренно, в такой форме его можно использовать как итоговое, при необходимости дополнив другими примерами.

3. Определите стилистическую принадлежность ССК. Свой ответ обоснуйте (Языковой материал взят из пособия И.Б. Голуб, с которым вы познакомились [Голуб 1997]).

Таблица 11

Пример	Стилистическая характеристика, обоснование	Пример	Стилистическая характеристика, обоснование
Редакция журнала отдала распоряжение сдать рукопись книги сразу после корректуры.		Редакция журнала отдала распоряжение, чтобы рукопись книги была сдана сразу после корректуры.	
Редактор дал рекомендации автору доработать рукопись.		Редактором были даны рекомендации, чтобы автор доработал рукопись.	
В распоряжении упоминается о необходимости соблюдения правил поведения в общественных местах.		В распоряжении упоминается о том, что необходимо соблюдать правила поведения в общественных местах.	
Специфика		Большинство	

<p>большинства магазинов состоит в продаже продовольственных товаров.</p>		<p>магазинов специализируются на том, что продают продовольственные товары. Или: Специфика большинства магазинов заключается в том, что они продают продовольственные товары.</p>	
---	--	---	--

4. Познакомьтесь с отрывком из произведения Л.Н. Толстого «Детство». Один из абзацев намеренно переделан и имеет не такой вид, как у автора-классика. Как вам кажется, какой это абзац? Попробуйте восстановить первоначальный вид текста этого абзаца так, как, по-вашему, было у автора.

Налево от двери были две полочки: одна – наша, детская, другая – Карла Ивановича, собственная. На нашей были всех сортов книги – учебные и неучебные: одни стояли, другие лежали; коллекция книг на полке Карла Ивановича если не была та, как на нашей, то была еще разнообразнее.

На другой стене висели ландкарты, все почти изорванные, но искусно подклеенные рукой Карла Ивановича.

На третьей стене, в середине которой была дверь вниз, с одной стороны висели две линейки: одна – изрезанная, наша; другая – новенькая, собственная; с другой – черная доска, на которой кружками отмечались наши большие проступки и крестиками – маленькие. Налево от доски был угол, в который нас ставили на колени.

Посередине комнаты стоял стол, который был покрыт оборванной черной клеенкой, из-под которой во многих местах виднелись края, которые

были изрезаны перочинными ножами. Кругом стола было несколько некрашенных, но от долгого употребления залакированных табуретов.

Последняя стена была занята тремя окошками. Вот какой был вид из них: прямо под окнами дорога, за которой стриженная липовая аллея, из-за которой кое-где виднеется плетеный частокол; через аллею виден луг, с одной стороны которого гумно, а напротив лес; далеко в лесу видна избушка сторожа. Из окна направо видна часть террасы, на которой сиживали обыкновенно большие до обеда.

Целью лингвистического эксперимента является не только усвоение некоего набора знаний, но и углубленное понимание текста. Поэтому, на наш взгляд, подобная форма работы необходима для эффективной организации речетворческой деятельности школьника. Для достижения этой цели учащимся можно предложить следующие дополнительные задания.

1. Сравните свой вариант правки с тем, какой был у Л.Н. Толстого. В тексте это четвертый абзац.

Посередине комнаты стоял стол, покрытый оборванной черной клеенкой, из-под которой во многих местах виднелись края, изрезанные перочинными ножами. Кругом стола было несколько некрашенных, но от долгого употребления залакированных табуретов.

2. Работаем с пятым абзацем текста Л.Н. Толстого. Возможна ли замена на параллельные синтаксические конструкции (термин И.Б. Голуб [Голуб, 1997])? Как меняется текст (динамика, стиль) после замены? Все ли предложения можно заменить на ПСК?

На наш взгляд, на этом этапе целесообразно включать упражнения на исправление речевых ошибок при построении предложений с обособленными определениями и обстоятельствами, сложноподчиненных предложений. Это позволит формировать и развивать языковое чутье старшеклассников, будет способствовать внимательному отношению к точности и выразительности собственной речи. Приведём примеры таких заданий.

1. Укажите ошибки, допущенные при построении предложений с причастным оборотом. Устраните их, запишите полученный вариант. Получившие предложения переделайте в сложноподчиненные предложения. Что меняется в семантической характеристике исправленных конструкций? Какие, на ваш взгляд, предложения обладают большей выразительностью?

1. Растущие деревья в аллее были совсем молодые. 2. Осыпающиеся листья с деревьев ложатся на землю пёстрым ковром.

Выполнение подобных упражнений показывает учащимся, как важно быть внимательным и точным в подборе языковых средств при выражении своих мыслей, как значимо уместное употребление языковых единиц.

10 – 11 класс

Теоретические задания

На этом этапе проверка теоретических знаний не может носить характер воспроизведения материала, от старшеклассников требуется умение анализировать, сопоставлять, находить отличия. Сама формулировка заданий должна определять такой тип мыслительных операций.

1. Установите соответствия между столбцами (табл.12).

Таблица 12

Фигура	Определение
Анафора	Нарушение «естественного» для данного языка порядка слов
Оксюморон	Расчленение предложения на части
Парцелляция	Резкое противопоставление образов, понятий, контраст
Эпифора	Повтор слова или группы слов в начале нескольких стихов, строф, фраз
Инверсия	Повтор слова или группы слов в конце нескольких стихов, строф, фраз
Антитеза	Сочетание противоположных по смыслу понятий

Подобное упражнение формирует универсальные учебные действия, в частности умение сопоставлять.

Следующее задание требует от школьника использование такого УУД, как определение принципа анализа, проведение самого анализа языковых единиц, формулировка выводов. Учащимся предлагается указать фигуры, определения которых даны ниже, и определить, по какому принципу они (фигуры) построены, например:

А) Стилистическая фигура, при которой в сопоставляемых отрезках речи члены предложений расположены в одинаковом порядке – ...

Б) Повтор слова или группы слов в начале нескольких строф, фраз – ...

В) Повтор слова или группы слов в конце нескольких строф, фраз – ...

Г) Фигура синтаксического параллелизма в смежных стихах, у которых а) одинаковые начало и конец при разной середине и б) наоборот, — разные начало и конец при одинаковой середине – ...

Д) Стилистическая фигура, состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях – ...

При работе с упражнениями такого типа от учащегося требуется выполнение нескольких мыслительных операций: во-первых, нужно определить, что стоит за приведенной формулировкой, то есть выявить отличительную черту; во-вторых, следует найти нечто общее, что объединяет их по какому-то одному принципу. Интенсивная мыслительная работа способствует развитию внутренней, а значит, и внешней речи.

Практические задания

На этом этапе обучения предлагаем школьникам составить предложения из заданных элементов с учётом указанных условий. Подобные задания предполагают некоторое ограничение в плане свободы выбора формы выражения мысли, но нацеливает на смысловую самостоятельность. Эта «несвобода» есть факт нашего повседневного общения, мы ограничены рамками этикетных, стилевых и других требований, когда оказываемся

участниками различных коммуникативных ситуаций. Рассмотрим подобные задания.

1. Продолжите предложения:

Первому всегда труднее, потому что...

Второму проще, потому что...

2. Составьте предложения по данным схемам:

А) [- =], (*потому что*=). [- =], (*потому что*=)

Б) (*Когда*=-), [= -]. (*Когда*=-), [= -].

Какое явление отражают получившиеся у вас примеры?

3. Закончите пословицы и поговорки, построенные по принципу синтаксического параллелизма. Заполните табл. 13 восстановленными примерами.

Таблица 13

анафора	эпифора	изоколон

1) *Не спрашивай старого, а*

2) *Война питается деньгами,*

3) *Денежка рубль бережет,*

4) *Кого милует Бог,*

5) *Гора с горой не сойдется, а*

6) *Гость на двор, и*

Справка: *война увеселяется кровью, спрашивай бывалого, беда на двор, человек с человеком сойдется, рубль голову стережет, того жалует царь.*

Не менее интересными и значимыми в плане развития и совершенствования речетворческой деятельности учащихся являются упражнения на восстановление деформированного текста. Подобные задания требуют от старшеклассников внимательного и вдумчивого анализа

стилистических и экспрессивных особенностей исходного текста, а значит, развивают речетворческое мышление. Приведём примеры таких заданий.

1. Восстановите отрывок из стихотворения В. Берестова. Какой стилистический прием использовал автор в первых четырех строках? С какой целью поэт использовал это языковое явление?

(Если голоден), то колодец копай.

(Если ж ты одинок), то печь истопи.

(Если хочется пить), то испеки каравай.

(Если холодно станет), то чуть-чуть потерпи.

И потянутся путники по одному

И к воде, и к теплу, и к тебе самому.

2. Поставьте слова в нужном порядке, чтобы восстановить строки из стихотворения А. Тарковского. Подсказка: автор использовал анафору – повтор слова в начале строф, фраз и т.д.

Звезда, перед, пляшет, звездами,

Колокольчиком, пляшет, вода,

Дудит, шмель и в дудочку, пляшет,

Давид, пляшет, перед скинией.

Об одном, птица, плачет, крыле,

На золе, погорелец, плачет,

Над люлькою, мать, пустой, плачет,

Камень, под пятой, крепкий, плачет.

На этом этапе акцент в заданиях делаем на точности и выразительности речи, наблюдаем за тем, какими способами и средствами это достигается у классиков русской литературы. Этот этап важен для развития и совершенствования речетворческой деятельности старшеклассников. В случае, если работа на предыдущем этапе проходила успешно, учащимся удастся рационально и верно применять знания и умения в новых ситуациях.

III этап (творческий)

Цель для учащихся – это творческое использование языковых средств в связи с созданием ими словосочетаний, предложений, текстов в ходе осуществления частично-поисковой, поисковой и речетворческой деятельности.

Цель учителя – организация коллективной и индивидуальной работы учащихся по созданию речетворческого продукта, создание условий для личностной реализации каждого ученика.

Приведём примеры заданий III этапа для 9, а затем 10 – 11 классов.

9 класс

Теоретические задания

На творческом этапе освоения теоретической информации большинство дидактов и методистов рекомендуют формулировать задания, начиная со слов: *смоделируй, докажи, придумай, разыграй, спроектируй, выведи...*

Подобные формулировки должны стимулировать речетворческую деятельность старшеклассников. Практика показывает, что это именно так.

Приведем примеры некоторых заданий, используемых нами в ходе экспериментального обучения.

1. Составьте вопросник по изученному теоретическому материалу.
2. Продумайте, как вы построите свой рассказ о ПСК тому, кто ничего не слышал об этом явлении. Составьте таблицу-характеристику ПСК.
3. Смоделируйте памятку начинающему юристу, экономисту (бухгалтеру и др.) по составлению текстов нормативных документов.
4. Какое лингвистическое явление может быть проиллюстрировано следующим примером? Дайте определение этому явлению.

Необходимо углубление знаний старшеклассников за счет использования на уроках компьютерной техники – Необходимо углубить знания старшеклассников, используя в обучении компьютерную технику.

5. Докажите, используя данные примеры, какие из конструкций уместнее употреблять в речи, учитывая семантические и стилистические различия между предложениями:

Мы добились встречи путем улаживания недоразумений – Мы договорились о встрече, уладив недоразумения.

Практические задания

Преобразование текста и создание собственных текстов – вот основные формы работы на этой ступени развития речетворческой деятельности. Такая работа всегда вызывает у старшеклассников некоторую настороженность, так как психологически многие не готовы к созданию собственно творческих работ, а тем более к их коллективному обсуждению и возможной критике.

Приём конструирования предложений с опорой на слово или грамматическую основу способствует преодолению трудностей перехода от внутренней речи к внешней, от свернутых мыслей к логическим и развернутым грамматическим формам. Учащимся предлагается опорное слово или грамматическая основа с предложением усложнить его (её) в полную синтаксическую конструкцию. Поступающие от учащихся предложения фиксируются педагогом на доске и постепенно преобразуется в определённую синтаксическую конструкцию. Например: роза — роза благоухала — роза благоухала на весь цветник — нежная, красная, только что раскрывшаяся роза благоухала на весь цветник этим ранним летним утром — этим ранним летним утром только что раскрывшаяся роза благоухала на весь цветник, пробуждая в нас приятные воспоминания.

В зависимости от речетворческой активности класса может быть предложен образец в качестве структурной подсказки. Могут быть предложены имена существительные, которые будут в перспективе тематической группой для написания сочинения на задуманную учителем тему. Высоким уровнем речетворческой деятельности старшеклассников можно считать ситуацию, когда ученики самостоятельно выбирают имя существительное, и лучше, если

оно будет абстрактным. Но начинать подобную работу легче с имен существительных конкретных, постепенно переходя к более высокому уровню абстрагирования.

Не менее интересным, на наш взгляд, является творческий тренинг «Создай текст по образному средству».

Учащимся предлагается включить образное средство, которое было использовано мастером слова, в свой текст. Авторское образное средство призвано активизировать образное мышление школьников и их речетворческую деятельность при выполнении этого задания. Понять смысл и роль выразительного средства можно или восстановив его в авторском тексте, или создав свой.

Первое сделать несложно. Для этого достаточно будет выяснить, откуда взято это выразительное средство. А вот создать собственный оригинальный текст на основе образного авторского средства — речетворческая задача. Поэтому учащимся и предлагается такое творческое задание.

Чаще всего абсолютно все не готовы к выполнению такой творческой работы, не всем понятна задумка учителя, некоторые просто ленятся или не могут раскрыться. Поэтому, на наш взгляд, можно предложить чужой вариант для первичного анализа.

Приведем вариант выполнения задания с использованием образного словосочетания А. Блока «любопытное солнце».

«Утро... Ты способно рассеять тяжелый, сонный туман у подножия гор, у самой земли. Ты перепрыгиваешь с одного дерева на другое, скользишь по их стволам, будто золотая белочка, будто радужный мостик по раскрашенному небу: один мазок художника, другой... Потом, как маленький ребёнок, ползешь между просыпающихся полей и лугов, зеленеющих с новой силой, стараешься разбудить одуванчики, землянику, лютики у муравейника и самих муравьишек. Услышав журчание ручья, наполненного сладким шепотом, ты бежишь к нему, радуешься, словно зову матери... Вот на твоём пути – небольшой овражек...

Ты почти ползком подкрадываешься к нему, будто бы боясь, что он заметит, и спустя мгновение освещаешь своими тёплым светом и лучистой улыбкой его подводное сердце! Ты будто говоришь: «Я пришел! Встречайте меня!» Ты летишь дальше и оставляешь за собой веер «солнечных зайчиков». Овражек заискрился, пытаясь настичь неутомных «зайчиков», и подумал: «Нет, мне не угнаться за этим быстрым солнцем. До чего же оно игривое и любопытное!» И как подтверждение этим мыслям вдалеке почудились крики перепуганных внезапно разбуженных птиц, а также голоса ветра, голоса далёких гор, быстрых рек...

Задаём вопросы по тексту:

1. Акцентируйте внимание на деталях. Подумайте, какова их роль? Какие лингвистические средства для этого используются?

А теперь задание, обязательное для всех.

2. Проанализируйте получившийся у школьника текст. Какие известные вам языковые средства выразительности использовал автор? Попробуйте создать собственный текст по образному средству классика русской литературы:

печальные поляны, волнистые туманы (А.С. Пушкин); костёр рябины красной, задремали звёзды золотые (С. Есенин); забормотал гром (К. Паустовский); слезливое утро (А. Чехов); стеклянные кустарники ручьи моих стихов (И. Бунин); ливневые лапы (В. Егоров); жар души (М. Лермонтов); знакомые шаги (А. Блок); сладкие травы (Н. Заболоцкий).

Нередко старшеклассники работают подражательно, но если подобную работу практиковать и подбадривать всех, даже тех, чьи работы пока далеки до действительно достойных, то постепенно большая часть старшеклассников включается в такую работу. Она дает им возможность самовыразиться, отличиться, проявить себя в качестве креативной, творческой личности.

10 – 11 классы

Теоретические задания

Приведем примерные вопросы, используемые нами в ходе экспериментального обучения. Формулировки частично совпадают с заданиями для учеников 9 класса, но наполняются они другим лингвистическим материалом.

1. Составьте вопросник по изученному теоретическому материалу.

2. Продумайте, как вы построите свой рассказ о ПСК тому, кто ничего не слышал об этом явлении. Составьте таблицу-характеристику известных вам ПСК.

3. Какое лингвистическое явление может быть проиллюстрировано следующим примером? Дайте определение этому явлению.

Ты одна мне помощь и отрада,

Ты одна мне несказанный свет.

С. Есенин

4. Докажите, используя данный пример и подобранные самостоятельно, что есть семантические и стилистические различия между предложениями:

А) В синем небе звезды блещут; В синем море волны хлещут... (А.С. Пушкин)

Б) В синем море блещут звезды и волны хлещут.

Практические задания

Основной вид деятельности на этом этапе экспериментального обучения – создание собственных текстов с максимальным и вместе с тем целесообразным использованием изученного языкового явления.

Формы работы: коллективная и индивидуальная.

Коллективная форма творческой работы позволяет школьнику чувствовать себя свободнее в выражении собственных идей и мыслей, так как позволяет часть работы распределить между участниками творческой мини группы.

Эти задания могут иметь вид ролевой игры на различные темы: «Экскурсия по улицам любимого города», «В магазине» и т.д.

Учащимся предлагается представить себя продавцом, экскурсоводом и т.д., составить текст, используя изученный грамматический материал. Каким стилем будет написан ваш текст? Какой вариант ПКС наиболее целесообразно использовать? Воспроизведите в классе то, что у вас получилось. Ответ лингвистически обоснуйте. Класс должен определить лингвистическую целесообразность использования языковых средств и по мере необходимости внести коррективы.

Индивидуальная творческая работа – это то, что позволяет ученику выразить себя как личность самодостаточную, способную креативно мыслить и излагать свои мысли, справляться с творческими работами.

Сочинение по заданной теме – наиболее целесообразная форма индивидуальной творческой работы. Учащимся предлагается написать небольшой рассказ на определённую тему «Весна (осень) в моем городе (селе)» («Зимой (летом) в лесу» и т.д.), используя название текста в качестве анафоры.

Нами намеренно предлагается начать с таких знакомых тем. Нейтральная тематика позволит ученику сконцентрировать свое внимание на заданной форме, поскольку содержание написать нетрудно – такая тематика частотна в практике развития речи в школе.

Это же задание можно предложить как продолжение подобной работы, но тема должна предполагать более глубокие размышления. Например, «Характер человека – это ...», «Настоящая любовь (дружба) – это ...». Подобная тематика носит личностно ориентированный характер, поможет старшеклассникам эмоциональнее обдумать содержание, серьезнее отнестись к выбору языковых средств.

В качестве продолжения работы с анафорой можно предложить учащимся переделать текст, который получился у них при выполнении предыдущего упражнения, переделать на рассказ, в котором ведущим средством выразительности будет эпифора. Школьникам предлагается

определить, какой из двух получившихся текстов более выразителен? Свой ответ необходимо обосновать.

Среди творческих упражнений эффективными являются задания, предлагающие составить инструкцию по эксплуатации в быту какого-нибудь электроприбора (по приготовлению блюда и т.д.) с использованием синтаксического параллелизма и союза *если...то*; написать памятку-рекомендацию своему однокласснику по написанию сочинения-рассуждения (по выполнению грамматического разбора и т.п.) с оборотами: «*Во-первых, надо + глагол...*», «*Во-вторых, необходимо + глагол...*», «*В-третьих, важно + глагол...*». Ученикам предлагается обосновать выбор синтаксического средства, а также определить, в каких стилях возможно использование данного приёма.

Экспериментальное обучение показало, что большой интерес вызывает у старшеклассников работа с афоризмами. Учащимся предлагаются такие формы работы: продолжите афоризм, построив его на основе синтаксического параллелизма (антитезы и т.д.), сравните свой вариант с авторским, обоснуйте правомерность своего варианта. В качестве афоризмов можно предложить следующие: «*Друзья, льстя, развращают, а враги, браня, исправляют*» (*Август Аврелий*), «*Дружба разбивается от зависти и ненависти, дружба ...*».

Ученикам может быть предложено также придумать афоризм по заданному образцу с использованием средств экспрессивного синтаксиса, например: «*Равнодушие – это паралич души*» (*А.П. Чехов*).

Эти упражнения, развивая у учащихся умение соотносить содержание и форму высказываний с речевой ситуацией, дисциплинируют мышление, оттачивают чувство языка, приучают гибко пользоваться им, имеют большое воспитательное значение, так как повышают речевую культуру и культуру мышления в целом.

3.3. Результаты проверки эффективности предложенной системы

Формирование и развитие речетворческой деятельности школьников – основа совершенствования всех языковых компетенций, в том числе,

коммуникативной), поскольку речетворчество является их составным компонентом. При реализации прогностической функции образования ориентируем старшеклассников на последующее продолжение обучения и осуществление личностно-профессиональной мобильности в постоянно меняющихся условиях рынка труда, на дальнейший профессиональный рост. Поэтому рассматриваем совершенствование речетворчества школьников в процессе изучения языка в том числе и в контексте подготовки к выпускным государственным экзаменам.

Контрольной и экспериментальной группам были предложены задания для определения степени обученности. Учащиеся самостоятельно выбирали задания. Таким образом мы смогли проверить, насколько успешным было внедрение лингвометодической модели в плане развития мотивированности старшеклассников на использование полученных знаний и умений в ходе эксперимента. Степени обученности представлены в табл. 14.

Таблица 14

1. Сопоставь, выбери, найди лишнее...	I степень – различение
2. Воспроизведи, нарисуй, напиши, расскажи другу...	II степень – воспроизведение
3. Почему, отчего, в связи с чем, зачем, установи причинно-следственные связи, обобщи, выдели единичное...	III степень – понимание
4. Выполни по правилу, по образцу, перескажи, сопоставив что-то с чем-то, какие-то свойства...	IV степень умений (репродуктивные умения)

5. Сочини, смоделируй (спроектируй), докажи, выведи, разыграй...	V ступень – перенос (творческие умения)
--	---

Примеры заданий **первой** ступени:

1. Найди четвертое лишнее.

Примеры, где невозможна замена на ССК:

2. Сравни примеры, какой из них уместнее использовать в официально-деловом стиле?

3. Сопоставь два определения. Какое из них раскрывает суть ПСК?

Примеры заданий **второй** ступени:

1. Напиши определение
2. Расскажи товарищу об основных особенностях использования ПКС.
3. Запиши два примера, демонстрирующих суть явления ПСК.

Примеры заданий **третьей** ступени:

1. Почему в публицистическом стиле широко используется любая ПКС?
2. Почему в поэтической речи часто используются причастные обороты, а не синонимичные им синтаксические конструкции СПП с придаточными определительными?
3. Почему в поэтической речи часто используется анафора?

Примеры заданий **четвертой** ступени:

1. Выполни задание по предлагаемому образцу: А) Это письмо, присланное братом – Б) Это письмо, которое прислал брат.

А) Люблю конфеты, сделанные на фабрике «Россия» – Б)...

А) ... – Б) Пойду на лыжах, которые подарил отец.

Примеры заданий **пятой** ступени:

1. Придумайте два мини текста разных стилей, в которых продемонстрируйте стилистические возможности ПСК.

2. Сделайте правку текста, помня об особенностях ССК.

Ключ. Учитель знакомит учащихся с вариантами работы и критериями оценки. Критерии оценки представлены в табл. 15.

Таблица 15

Выполнено	Оценка
Вариант I 1, 2	«3»
Вариант II 2, 3, 4	«4»
Вариант III 4, 5	«5»

Учащиеся выбирают индивидуальный вариант выполнения работы с вписанным в него языковым материалом. По результатам педагог заполняет аналитическую таблицу, образец которой представлен на каждый контрольный и экспериментальный класс в табл. 16.

Таблица 16

Фамилия ученика	Верно выполнены задания. Уровень обученности	Выводы

Анализ работ показал, что большинство учащихся контрольного класса выбрали задания первого и второго уровня – 80%; незначительная часть старшеклассников этого класса попробовала справиться с заданиями 4 уровня – 20 %. Анализ этих работ позволяет сделать вывод о том, что без специальной

подготовки большинство старшеклассников не готовы к активной речетворческой деятельности, выбирают ее только тогда, когда осознают, что она может принести большее количество баллов, но чаще с ней не справляются.

Старшеклассники экспериментальной группы задания первой и второй ступени почти не выбирали – 10%. Они четко осознавали, что могут справиться с заданиями четвертой и пятой ступени, получить за них максимальное количество баллов.

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что старшеклассники экспериментальной группы более уверены в своих знаниях и умениях, готовы к выполнению творческих оригинальных заданий, мотивированы на успех.

Для того чтобы проверить эффективность внедренной методической модели, нами были разработаны контрольные тестовые задания, результаты выполнения которых должны продемонстрировать уровень эффективности проделанной работы.

Контрольный тест по теории, структурным, семантическим и стилистическим особенностям ССК и ПСК, представленный в Приложении диссертационного исследования, включает в себя 15 заданий. Результативность его выполнения определялась количеством баллов, которые каждый ученик и контрольного, и экспериментального класса смог набрать в ходе его выполнения. Была составлена рейтинговая таблица, которая позволила определить успех каждого старшеклассника. В представленной ниже табл. 17 отражены сводные результаты.

Таблица №17

№ п/п	Выполняемое задание	Контрольный 11 класс	Экспериментальный 11 класс
1.	Теоретические сведения о ПСК	35 %	95%
2.	Структурные особенности ПКС	45 %	100 %

3.	Семантические особенности ПСК	20 %	85 %
4.	Стилистические особенности ПСК	25 %	85 %
	Общий уровень качества знаний	33 %	91 %

Контрольное творческое задание было двухуровневым: первый уровень предполагал выполнение задания с подсказкой – напишите два текста разными функциональными стилями, используя в них предложенные заготовки. Задания второго уровня выполнялось старшеклассниками самостоятельно, без опоры на подготовленные учителем заготовки.

Учащиеся контрольного класса выбирали задание первого уровня, проявляя при этом низкую степень речетворческой самостоятельности, и только 10 % (2 ученика из 20) из них приступили к выполнению творческого задания второго уровня. Такой выбор позволяет сделать вывод о том, что у учащихся низкий уровень мотивации к выполнению творческих самостоятельных заданий, не выявлено желание проявить себя, ведущим мотивом оказалось выполнение задания по необходимому минимуму.

Старшеклассники экспериментальной группы в основном выбирали задания второго уровня: в одном классе 18 человек из 20, во втором классе 19 из 21. С заданием справились успешно, были соблюдены стилистические особенности, не выявлено семантических и структурных ошибок в используемых синтаксических конструкциях, работы отличались выразительной и образной речью. Проведенный анализ работ экспериментальной группы позволяет утверждать, что разработанная методическая модель способствует развитию и совершенствованию речетворческой деятельности старшеклассников.

Выводы к третьей главе

Анализ экспериментальных данных по проверке эффективности разработанной методической модели совершенствования речетворческой деятельности старшеклассников средствами экспрессивного синтаксиса позволил сделать следующие выводы.

1. В традиционной системе обучения общеобразовательных школ уровень развития и реализации речетворческой деятельности старшеклассников ниже среднего, поэтому учителя русского языка нуждаются в дополнительном методическом сопровождении этого процесса, нацеленном на повышение данного уровня.

2. Процесс развития и совершенствования речетворческой деятельности старшеклассников требует дополнительного методического обеспечения и особой организации деятельности учащихся, что может быть осуществлено с помощью предложенной авторской методической модели, включающей структурные и содержательные компоненты.

3. Апробация методической модели показала ее эффективность: необходимо организовать обучение таким образом, чтобы была возможность осуществлять последовательную ориентацию на самостоятельность, которая выражается в осознании целей, содержания и специфики обучения, участии в выборе разнообразных видов работы с учебным материалом, самостоятельном поиске дополнительной информации, самостоятельном осуществлении большинства видов работ, определении дальнейших перспектив развития сформированных умений и навыков.

4. Предложенная методическая модель, включающая в себя цель, методические задачи, организационные формы, методы и средства, способна совершенствовать речетворческий процесс на всех этапах ее реализации.

ГЛАВА 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

4.1. Задания констатирующего этапа обучения

Задания констатирующего этапа эксперимента

В задании 1 (определяющее первичные теоретические знания, т.е. определяющие лингвистический уровень осведомленности о языковом явлении) были включены следующие вопросы:

- 1) Что такое параллельные синтаксические конструкции?
- 2) Какой термин скрывается за определением «*Конструкции, близкие по значению, но выраженные различными синтаксическими единицами*»?
- 3) Какой термин скрывается за определением «*Одинаковое синтаксическое построение соседних предложений или отрезков речи*»?
- 4) Какие синтаксические черты характерны для официально-делового стиля?
- 5) Какие синтаксические черты характерны для научного стиля?
- 6) Какие синтаксические черты характерны для художественного стиля?
- 7) Какие синтаксические черты характерны для разговорного стиля?
- 8) Как называется явление, которое наблюдается в следующем примере: «*Есть книги, которые читаются; есть книги, которые изучаются терпеливыми людьми; есть книги, что хранятся в сердце нации*» (Леонов)?
- 9) Как называется явление, которое наблюдается в следующем примере: «*Ученики, которые успешно сдали экзамен – ученик, успешно сдавшие экзамен – ученики, успешно сдав экзамен – ученики, после того как успешно сдали экзамен*»?
- 10) Дайте определение явления, которое представлено в задании № 9.

Оценивание работ: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 10 баллов.

После статистической обработки были получены следующие результаты, которые представлены в табл.18.

Таблица 18

№ вопроса	Ответили на вопрос (%)	Не ответили на вопрос %
1	21 %	79 %
2	32 %	68 %

3	31 %	69 %
4	49 %	51 %
5	47 %	53 %
6	48 %	52 %
7	56 %	44 %
8	31 %	69 %
9	33 %	67 %
10	32 %	68 %
Итог (%)	38 %	62 %

Как видно из таблицы, большинство учащихся не смогли ответить на вопросы, требующие формулировки определения языкового явления, не различают такие явления, как параллельные синтаксические конструкции и синтаксический параллелизм, при определении особенностей разных стилей не назывались такие черты, как использование / неиспользование осложненных предложений, сложноподчиненных предложений, предложений с отглагольными существительными и т.д. Лучше справились с заданием, где надо было указать на синтаксические черты того или иного стиля.

В задании 2 (выявляющем первичные эмпирические знания школьников о структурных особенностях названных лингвистических явлений) учащимся предлагалось заменить предложенные примеры с распространенными обособленными определениями на возможные ССК (синонимичные синтаксические конструкции).

1) На берёзе, стоящей на краю берега, лист был совсем жёлтый и мелкий (В. Распутин).

2) Недоумевающий, озадаченный выходкой моего спутника, я смотрел на него и молчал (М. Горький).

3) Потом он повернулся и по широкой лестнице, украшенной оленьими рогами, поднялся на второй этаж (К. Симонов).

4) Растроганный видом этой красивой группы, я уже хотел пройти мимо них (А. Куприн)

5) Время, проведённое в Крыму, представлялось ему непрерывным утром (К. Паустовский).

6) Знаменитые розы Ширази увядают, жарой спалены (Н.Сурков).

7) Окончательно отрезвевший, Григорий глянул исподлобья на Степана (М. Шолохов).

8) Не замеченная неприятелем, флотилия достигла мыса Крестовый Наволок и приступила к высадке (К. Паустовский).

9) Задавленный лучами, закат давал озеру лишь немного красноватого света (Ю.Нагибин).

10) Совсем разбитый и изнурённый, я лежал почти в беспамятстве (В. Гаршин).

Оценивание работы: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 10 баллов.

После статистической обработки были получены следующие результаты, которые представлены в табл. 19.

Таблица 19

№ предложения	Справились с заданием (%)	Не справились с заданием %
1	43 %	57 %
2	39 %	61 %
3	44 %	56 %
4	39 %	61 %
5	43 %	57 %
6	38 %	62 %
7	38 %	62 %
8	39 %	61 %
9	38 %	62 %

10	39 %	61 %
Итог (%)	40 %	60 %

В среднем опрошенные учащиеся справляются с заданиями на 40%. Затруднения возникли в тех случаях, когда обособленное определение находилось в препозиции, и почти безошибочно производилась замена в предложениях с постпозицией осложняющего определения.

Аналогичное задание предлагалось старшеклассникам с другим языковым материалом – с предложениями, осложненными распространенными обстоятельствами, выраженными деепричастным оборотом.

В задании 3 (выявляющем первичные эмпирические знания школьников о структурных особенностях названных лингвистических явлений) предлагалось заменить предложенные примеры с обособленными обстоятельствами на возможные ССК (синонимичные синтаксические конструкции).

1. Добравшись до окраины города, я двинулся дальше пешком.
2. Ученик перечитал абзац, стараясь разобраться в новой теме.
3. Будучи от природы умным, он без труда решал задачи.
4. Сильно устав, ребята всё равно шли вперёд.
5. Он задумался, глядя на синие зубцы Кавказских гор.
6. Облака стоят неподвижно, словно повиснув над землёй.
7. Изучая маршруты путешествия, мы поедем летом в Крым.
8. Приехав в село, мы пошли гулять на озеро.
9. Урожай не соберёшь, не работая весной.
10. Разлившись весной, озеро затопило луг.

Оценивание работ: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 10 баллов.

После статистической обработки были получены следующие результаты, которые представлены в табл. 20.

Таблица 20

№ предложения	Справились с заданием (%)	Не справились с заданием %
1	43 %	57 %
2	39 %	61 %
3	44 %	56 %
4	43 %	57 %
5	39 %	61 %
6	38 %	62 %
7	41 %	59 %
8	40 %	60 %
9	38 %	62 %
10	43 %	57 %
Итог (%)	40,8 %	59,2 %

40,8% опрошенных справились с заданием. Затруднения возникли в тех случаях, когда обособленное обстоятельство находилось в постпозиции, и почти безошибочно производилась замена в предложениях с препозицией осложняющего обстоятельства.

В задание 4 (диагностирующее знания о семантических особенностях ССК) были включены следующие вопросы:

1. В каком из предложений смысловая нагрузка (значение действия) распределена равномерно?

А) Сильный дождь, гонимый встречным ветром, лил как из ведра. Б) Сильный дождь, который гнал встречный ветер, лил как из ведра.

2. В каком из предложений смысловая нагрузка (значение действия) распределена равномерно?

А) Лукич бодро подбегал к станции, а навстречу ему приближался поезд, наполняя воздух тяжёлым грохотом (М. Горький). Б) Лукич бодро подбегал к станции, а навстречу ему приближался поезд и наполнял воздух тяжёлым грохотом.

3. В каком из предложений значение действия ослаблено?

А) Ученики, которые завершили работу, могут идти домой. Б) Ученики по окончании работы могут идти домой.

4. В каком из предложений значение действия ослаблено?

А) Любишь каждую травинку, поникшую от росы. Б) Любишь каждую травинку, которая поникла от росы.

5. В каких примерах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

А) Дневные звёзды никогда не видны на небе: их затмевает солнце (О. Берггольц). Б) Дневные звёзды никогда не видны на небе из-за затмения солнца. В) Дневные звёзды никогда не видны на небе, потому что их затмевает солнце.

6. В каких парах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

А) Прельстительно заманивало к себе это место, которое было заткано шелковистой голубизной незабудок. Б) Прельстительно заманивало к себе это место, затканное шелковистой голубизной незабудок (В. Полторацкий). В) Прельстительно заманивало к себе это место из-за шелковистой голубизны незабудок.

7. В каких парах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

А) Чайки с детским визгом неслись на юг, оглушённые боем (К. Паустовский). Б) Чайки, которые были оглушены боем, с детским визгом неслись на юг. В) Чайки с детским визгом неслись на юг в результате оглушения боем.

8. Какой смысловой оттенок теряется в простом предложении, осложненном обособленным обстоятельством, по сравнению со

сложноподчиненными предложениями? Для каждого сложного предложения пропишите свой ответ. *Река, разлившись весной, затопила окрестные луга.* Ср.:
 А) *Когда река разлилась весной, она затопила окрестные луга.* Б) *После того как река разлилась весной, она затопила окрестные луга.* В) *Едва река разлилась весной, она затопила окрестные луга.*

Оценивание работ: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 8 баллов.

После статистической обработки были получены следующие результаты, которые представлены в табл. 21.

Таблица 21

№ предложения	Справились с заданием (%)	Не справились с заданием (%)
1	33 %	67 %
2	39 %	61 %
3	34 %	66 %
4	33 %	67 %
5	39 %	61 %
6	38 %	62 %
7	31%	69 %
8	30 %	60 %
Итог (%)	34,6%	65,4 %

Анализ работ школьников позволяет сделать вывод о том, что речетворческая деятельность школьников находится на низком уровне. В среднем опрошенные учащиеся справились с заданиями на 34,6%. Поскольку задания не имели образца ответа, большинство опрашиваемых отвечало наугад, не имея представления о том, какова семантическая разница в предложениях, представляющих собой синонимичные синтаксические конструкции.

В задании 5 (диагностирующее функционально-стилистические особенности ССК) предлагалось ответить на вопросы.

1. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в официально-деловой речи?

А) Правила, по которым можно проносить те или иные предметы через таможенную, прописаны на стенде. Б) Правила проноса тех или иных предметов через таможенную прописаны на стенде.

2. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в официально-деловой речи?

А) Необходимо создать научную группу по обеспечению системы мониторинга в Российской Федерации. Б) Необходимо создать научную группу, которая будет обеспечивать систему мониторинга в Российской Федерации.

3. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в разговорном стиле?

А) Буря, которая налетела внезапно, повалила старую ель. Б) Буря налетела внезапно и повалила старую ель.

4. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в разговорном стиле?

А) Я готов встретиться с вами и начать совместную работу, если вы не возражаете. Б) При отсутствии возражения я готов встретиться с вами и начать совместную работу.

5. Какое из предложений в паре имеет книжный характер?

А) Тёмные кусты, тесные от тумана, нависали над палубой (К. Паустовский). Б) Тёмные кусты, которым было тесно от тумана, нависали над палубой.

6. Какое из предложений в паре имеет книжный характер?

А) Погружённый в свои мысли, Чечевицын ничего не ответил на этот вопрос (А.П. Чехов). Б) Чечевицын ничего не ответил на этот вопрос, потому что был погружён в свои мысли.

Оценивание работ: за каждый правильный ответ 1 балл, неправильный ответ 0 баллов. Максимально 6 баллов.

После статистической обработки были получены следующие результаты, которые представлены в табл. 22.

Таблица 22

№ предложения	Справились с заданием (%)	Не справились с заданием %
1	43 %	57 %
2	39 %	61 %
3	44 %	56 %
4	43 %	57 %
5	39 %	61 %
6	38 %	62 %
Итог (%)	41%	59 %

Анализ работ показал, что большинство старшеклассников (59 %) не имеют представления о функционально-стилистических особенностях ССК, тогда как эти знания важны в свете предстоящего государственного тестирования.

Описание итогового контрольного теста эксперимента

Контрольный тест включал 4 блока заданий по теории, структурным, семантическим и стилистическим особенностям ССК и ПСК. Тест проводился в контрольном и экспериментальном классах.

I блок. Теоретические сведения о ПСК и ССК.

1. В каком случае дано неправильное определение выразительного средства?

А) Хиазм – стилистическая фигура, состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях.

Б) Эпифора — это изобразительный прием, основанный на повторении слова или группы слов в начале строк, строф или предложений.

В) Параллельные синтаксические конструкции (синонимичные синтаксические конструкции) – конструкции, близкие по значению, но выраженные различными синтаксическими единицами.

Г) Оксюморон – фигура речи, состоящая в соединении двух антонимических понятий, двух слов, противоречащих друг другу по значению.

2. Установите соответствия между столбцами табл. 23.

Таблица 23

Языковое явление	Определение
Деепричастный оборот	определение, которое выделяется интонацией и запятыми
Причастный оборот	деепричастие с зависимыми словами
Обособление	обстоятельства, которые выделены интонационно и пунктуационно
Обособленное определение	ритмико-интонационное и смысловое выделение второстепенного члена предложения и зависимых от него слов для сообщения ему самостоятельной коммуникативной значимости и синтаксической самостоятельности
Обособленное обстоятельство	причастие с зависимыми словами

3. В каком случае дано неправильное определение лингвистического понятия? средства?

А) Дееспричастие - особая форма глагола, которая обозначает добавочное действие при основном действии, выраженном глаголом, и отвечает на вопросы ЧТО ДЕЛАЯ? ЧТО СДЕЛАВ?

Б) Личная форма глагола – спрягаемая форма глагола, т. е. изменяющаяся по лицам, числам, временам и наклонениям, выполняющая в предложении функцию сказуемого личных предложений.

В) Причастие – особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию и отвечает на вопрос КАКОЙ?

Г) Отглагольное существительное – особая форма глагола, которая обозначает предмет и отвечает на вопрос КТО? ЧТО?

II блок. Структурные особенности ПКС и ССК.

1. Введите в предложение обобщающие слова с целью повышения логичности и чёткости научного изложения.

Оперение птиц служит терморегуляции, защите кожи от повреждений, увеличению несущей поверхности тела в воздухе.

Справка: оперение птиц имеет важные свойства.

2. Замените данное предложение синонимом с обращением.

Москва является живой летописью нашей истории.

3. Подобрать синтаксический синоним с обособленным обстоятельством.

Когда я добрался до окраины города, двинулся дальше пешком.

4. Замените предложение с распространенным обособленным определением на возможные ССК.

Он придавал особую мягкость воздуху, наполненному запахом старых книг (К.Г. Паустовский).

5. Замените сложноподчинённое предложение бессоюзным в том варианте, где это уместно исходя из стиля изложения.

1) Птицы всегда подвергались изучению, так как людей всегда привлекали их пение и поведение. 2) Слышу, что гремят танки.

III блок. Семантические особенности ССК и ПСК.

1. В каком из предложений смысловая нагрузка (значение действия) распределена равномерно?

Коршун плавно летит над землёй, размахивая крыльями. – Коршун плавно летит над землёй и размахивает крыльями.

2. В каких примерах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

1. Валяться было не время: начиналась весенняя суета перед посевом. – Валяться было не время из-за начала весенней суеты перед посевом. – Валяться было не время, потому что начиналась весенняя суета перед посевом.

3. Какой смысловой оттенок теряется в простом предложении, осложненном обособленным обстоятельством, по сравнению со сложноподчиненными предложениями? Для каждого сложного предложения пропишите свой ответ.

Чувствуя близкий конец скитаний, Алексей пополз, не жалея сил. Ср.: А) Когда Алексей почувствовал близкий конец скитаний, он пополз, не жалея сил. Б) После того как Алексей почувствовал близкий конец скитаний, он пополз, не жалея сил. В) Едва Алексей почувствовал близкий конец скитаний, он пополз, не жалея сил.

IV блок. Стилистические особенности ПСК и ССК

1. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в официально-деловой речи?

А) Правила, по которым надо хранить, принимать и транспортировать химикаты, прописаны на стенде. Б) Правила хранения, приёма и транспортировки ядохимикатов прописаны на стенде.

2. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в научной речи?

А) Чтобы защитить свои перья от различных паразитов, которые содержатся в оперении, птицы стараются купаться в воде, под дождём, в

мокрой траве или же в пыли. Б) Для защиты перьев от паразитов, содержащихся в оперении, птицы стараются купаться в воде, под дождём, в мокрой траве или же в пыли.

3. Какую конструкцию, на ваш взгляд, уместнее употребить в разговорном стиле?

А) Ветер, который неожиданно налетел, повалил старые деревья. Б) Ветер неожиданно налетел и повалил старые деревья.

4. Какое из предложений в паре имеет книжный характер?

А) Тёмные кусты, тесные от тумана, нависали над палубой (К. Паустовский). Б) Тёмные кусты, которым было тесно от тумана, нависали над палубой.

Результативность выполнения теста определялась количеством баллов, которые каждый ученик и контрольного, и экспериментального класса смог набрать в ходе его выполнения (всего 15 баллов), и представлена в табл. 24.

Таблица 24

№ п/п	Выполняемое задание	Контрольный 11 класс		Экспериментальный 11 класс	
		Справились	Не справились	Справились	Не справились
1.	Теоретические сведения о ПСК	35 %	65 %	95%	5%
2.	Структурные особенности ПКС	45 %	55 %	100 %	-
3.	Семантические особенности ПСК	20 %	80 %	85 %	15 %
4.	Стилистические особенности	25 %	75 %	85 %	15 %

	ПСК				
	Общий уровень качества знаний	33 %	67 %	91 %	9 %

4.2. Упражнения с параллельными и синонимическими синтаксическими конструкциями (ПССК), формирующие речетворческие навыки

Упражнения с ПСК (параллельными синтаксическими конструкциями)

I. Упражнения, направленные на формирование умения распознавать образные выражения в текстах

Упражнение 1.

Прочитайте стихотворения. Подчеркните главные члены предложения, обратите внимание на порядок слов в предложениях. Какие приемы выразительного построения текста используют их авторы? Найдите параллелизм в поэтических отрывках. Докажите, что это не синтаксическая бедность, а средство выразительности.

1. Осенние листья по ветру кружат.

Осенние листья в тревоге вопят:

«Все гибнет, все гибнет!

Ты черен и гол,

О лес наш родимый,

конец твой пришел!»

А. Майков

2. Лениво дышит полдень мгlistый,

Лениво катится река,

И в тверди пламенной и чистой

Лениво тают облака.

Ф. Тютчев

3. Ярко светит зорька

В небе голубом.

Тихо всходит солнце

Над большим селом.

И. Суриков

4. Я не могу без тебя жить!

Мне и в дожди без тебя – сушь,

мне и в жары без тебя – стыть,

мне без тебя и Москва – глушь.

Мне без тебя каждый час – с год,

если бы время мельчить, дробя;

мне даже синий небесный свод

кажется каменным без тебя.

Я ничего не хочу знать –

слабость друзей, силу врагов;

я ничего не хочу ждать,

кроме твоих драгоценных шагов.

Н. Асеев

5.Мне не к лицу и не по летам...

Пора, пора мне быть умней!

Но узнаю по всем приметам

Болезнь любви в душе моей:

Без вас мне скучно, - я зеваю;

При вас мне грустно, - я терплю;

И, мочи нет, сказать желаю,

Мой ангел, как я вас люблю!

...Вы улыбнётесь – мне отрада,
 Вы отвернётесь – мне тоска;
 За день мучения – награда
 Мне ваша бледная рука...

А.С. Пушкин

7. Ночь коротка, цель далека,
 Ночью так часто хочется пить.
 Ты выходишь на кухню, но вода здесь горька,
 Ты не можешь здесь спать,
 Ты не хочешь здесь жить.
 ...Ты хотел быть один, это быстро прошло,
 Ты хотел быть один, но не мог быть один,
 Твоя ноша легка, но немеет рука,
 И ты встречаешь рассвет за игрой в дурака...

В. Цой

Упражнение 2.

Найдите все средства выразительности, использованные в отрывке из текста:

Победа не упала с неба. Мы ее выстояли. Мы ее выковали. Мы ее оплатили горем и кровью. Мы ее заслужили стойкостью и отвагой.

И. Г. Эренбург

- | | |
|------------------------|-------------------------------|
| А) эпитет | Д) фразеологизм |
| Б) метафора | Е) синтаксический параллелизм |
| В) сравнение | Ж) эллипсис |
| Г) авторский неологизм | З) анафора |

Упражнение 3.

Укажите фигуры речи, которые используются в строках

1. М. Ю. Лермонтова «Что ищет он в краю далеком? Что кинул он в краю родном?»

А) синтаксический параллелизм Б) антитеза В) хиазм Г) градация
 2. А. С. Пушкина «Люблю тебя, Петра творенье, Люблю твой строгий,
 стройный вид...».

А) градация Б) инверсия В) эпитета Г) анафора

Упражнение 4.

Определите синтаксические средства связи предложений:

а) Последний луч зари на башнях умирает; Последняя в руке блестящая струя с потухшим небом угасает. б) Ах, кабы на цветы не морозы, и зимой бы цветы расцвели; Ох, как бы на меня не кручина, ни о чем-то бы я не тужила.

Ответ: а) анафора, б) синтаксический параллелизм.

Упражнение 5.

Рядом с примерами, построенными по принципу синтаксического параллелизма, напишите фамилии их авторов.

1. Дремали звезды золотые.

Задрожало золото затона.

2. Молодым везде у нас дорога,
 Старикам везде у нас почёт.

3. Прощай, немытая Россия,
 Страна рабов, страна господ,
 И вы, мундиры голубые,
 И ты, им преданный народ .

Справка: С. Есенин, М.Ю. Лермонтов, В. Лебедев-Кумач

Упражнение 6.

Прочитать стихотворение А. Плещеева и ответить на вопросы, данные после текста.

Осень наступила,
Высохли цветы,
И глядят уныло
Голые кусты.
Вянет и желтеет
Травка на лугах.
Только зеленеет
Озимь на полях.
Туча небо кроет,
Солнце не блестит.
Ветер в поле воет,
Дождик моросит.
Воды зашумели
Быстрого ручья.
Тучки улетели
В теплые края.

А. Плещеев

Вопросы для анализа текста:

1. Выделите главные члены предложения в первой части стихотворения.
2. Глаголы какого времени использовал автор в первой части? (Глаголы прошедшего и настоящего времени.)
3. Как вы думаете почему? (Автор хотел показать, что произошло с наступлением осени и что происходит сейчас.)
4. Как построена вторая часть стихотворения?
5. Глаголы какого времени использованы во второй части? (Настоящего и прошедшего. Автор продолжает описывать природу в настоящий момент, а в конце использует глаголы прошедшего времени.)
6. Как вы думаете, почему автор строит все стихотворение почти одинаково? (Для того чтобы перечислить все явления природы, которые происходят осенью.)

7. Красиво ли звучит это стихотворение?

Вывод: чтобы текст был более выразительным, можно использовать одинаковое или почти одинаковое строение предложений.

Упражнение 7.

Прослушайте отрывок «Эх, тройка! Птица тройка, кто тебя выдумал?» из поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души». Постарайтесь как можно подробнее и выразительнее описать чувства, мысли, которые возникают у вас при восприятии произведения.

Эх, тройка! птица тройка, кто тебя выдумал? знать, у бойкого народа ты могла только родиться, в той земле, что не любит шутить, а ровнем-гладнем разметнулась на полсвета, да и ступай считать версты, пока не зарябит тебе в очи. И не хитрый, кажись, дорожный снаряд, не железным схвачен винтом, а наскоро живьем с одним топором да молотом снарядил и собрал тебя ярославский расторопный мужик. Не в немецких ботфортах ямщик: борода да рукавицы, и сидит черт знает на чем; а привстал, да замахнулся, да затянул песню - кони вихрем, спицы в колесах смешались в один гладкий круг, только дрогнула дорога, да вскрикнул в испуге остановившийся пешеход - и вон она понеслась, понеслась, понеслась!.. И вон уже видно вдали, как что-то пылит и сверлит воздух.

Не так ли и ты, Русь, что бойкая необгонимая тройка несешься? Дымом дымится под тобою дорога, гремят мосты, все отстает и остается позади. Остановился пораженный божьим чудом созерцатель: не молния ли это, сброшенная с неба? что значит это наводящее ужас движение? и что за неведомая сила заключена в сих неведомых светом конях? Эх, кони, кони, что за кони! Вихри ли сидят в ваших гривах? Чуткое ли ухо горит во всякой вашей жилке? Заслышали с вышины знакомую песню, дружно и разом напрягли медные груди и, почти не тронув копытами земли, превратились в одни вытянутые линии, летящие по воздуху, и мчится вся вдохновенная богом!.. Русь, куда ж несешься ты? дай ответ. Не дает ответа. Чудным звоном заливаается колокольчик; гремит и становится

ветром разорванный в куски воздух; летит мимо все, что ни есть на земли, и, косясь, постораниваются и дают ей дорогу другие народы и государства.

1. Прочитайте текст. Какие образы вызвали описанные ассоциации?
2. Определите тему и идею текста.
3. Дайте своё определение отрывку.
4. Определите тип речи. Докажите свою точку зрения.
5. Определите тип связи предложений в каждом из абзацев.
6. Найдите примеры лексических средств выразительности, тропов, выпишите их и определите роль в тексте:
 - А) лексический повтор,
 - Б) эпитеты,
 - В) метафоры,
 - Г) народно-поэтическая лексика,
 - Д) гипербола,
 - Е) фразеологизмы.
7. Найдите примеры синтаксических средств выразительности и выпишите их:
 - А) риторические обращения,
 - Б) риторические вопросы,
 - В) риторическое восклицание,
 - Г) синтаксический параллелизм,

- Д) многосоюзие,
- Е) бессоюзие,
- Ж) эллипсис.

II. Упражнения, направленные на формирование семантизации образного выражения (выяснение и объяснение его значения)

Упражнение 1.

В каком случае дано неправильное определение выразительного средства?

- А) Хиазм – стилистическая фигура, состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях.
- Б) Эпифора — это изобразительный прием, основанный на повторении слова или группы слов в начале строк, строф или предложений.
- В) Параллельные синтаксические конструкции (синонимичные синтаксические конструкции) - конструкции, близкие по значению, но выраженные различными синтаксическими единицами.
- Г) Оксюморон - фигура речи, состоящая в соединении двух антонимических понятий, двух слов, противоречащих друг другу по значению

Упражнение 2.

Продолжите утверждение.

1. Изобразительный прием, основанный на повторении слова или группы слов в конце строк, строф или предложений – это
 - а) эпифора; б) эпитафия; в) анафора; г) антитеза.
2. Стилистическая фигура, состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях – это
 - а) литота; б) хиазм; в) параллелизм; г) эпифора.

Упражнение 3.

Установите соответствия между столбцами в табл. 25.

Таблица 25

Фигура	Определение
Эпифора	Нарушение «естественного» для данного языка порядка

	слов
Оксюморон	Расчленение предложения на части
Парцелляция	Перекрестное повторение одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях
Инверсия	Повтор слова или группы слов в конце нескольких стихов, строф, фраз
Хиазм	Сочетание противоположных по смыслу понятий

Упражнение 4.

Укажите фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, определения которых даны ниже.

- А) Стилистическая фигура, при которой в сопоставляемых отрезках речи члены предложений расположены в одинаковом порядке - ...
- Б) Повтор слова или группы слов в начале нескольких стихов, строф, фраз-...
- В) Повтор слова или группы слов в конце нескольких стихов, строф, фраз-...
- Г) Фигура синтаксического параллелизма в смежных стихах, у которых а) одинаковые начало и конец при разной середине и б) наоборот, — разные начало и конец при одинаковой середине- ...
- Д) Стилистическая фигура, состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях- ...

Упражнение 5.

В каком случае дано неправильное определение фигуры?

- А) Парцелляция - конструкция экспрессивного синтаксиса, представляющая собой намеренное расчленение связанного на несколько интонационно и на письме пунктуационно самостоятельных отрезков.
- Б) Эпифора — это изобразительный прием, основанный на повторении слова или группы слов в начале строк, строф или предложений.
- В) Изоколон - стилистическая фигура, при которой в сопоставляемых отрезках речи члены предложений расположены в одинаковом порядке, полный

параллелизм.

Г) Градация — это изобразительный прием, основанный на последовательном расположении слов, выражений, тропов (эпитетов, метафор, сравнений) в порядке усиления (возрастания) или ослабления (убывания) признака.

III. Упражнения, направленные на конструирование, трансформацию предложений

Упражнение 1.

Проанализируйте табл. 26. На основании структурных схем и примеров фигур, построенных по принципу синтаксического параллелизма, придумайте свои примеры.

Таблица 26

Фигура	Определение	Схема	Пример из литературы, устного народного творчества	Свой пример
Изоколон	Стилистическая фигура, при которой в сопоставляемых отрезках речи члены предложений расположены в одинаковом порядке	$a1a2/a1a2\dots\dots$, где $a1$ – первая повторяющаяся, $a1a2$ – вторая повторяющаяся единица, / - пауза.	<i>Кого милует Бог/, того жалует царь.</i> <i>Пословица.</i>	
Анафора	Повтор слова	$ab/ab\dots$, где a –	<i>Не напрасно</i>	

	или группы слов в начале нескольких стихов, строф, фраз	повторяющаяся, <i>b</i> – неповторяющаяся единица, / - пауза.	<i>дули ветры, не напрасно шла гроза. (Есенин С.)</i>	
Эпифора	Повтор слова или группы слов в конце нескольких стихов, строф, фраз	<i>ba/ba</i> ..., где <i>a</i> – повторяющаяся, <i>b</i> – неповторяющаяся единица, / - пауза.	<i>Помню очи... Вижу снова Эти ласковые очи. (Бунин).</i>	
Симплока	Фигура синтаксического параллелизма в смежных стихах, у которых а) одинаковые начало и конец при разной середине и б) наоборот, — разные начало и конец при одинаковой середине	<i>a1ba2/a1ba2</i>, где <i>a1</i> – первая повторяющаяся, <i>a2</i> – вторая повторяющаяся единица, <i>b</i> – неповторяющаяся единица, / - пауза. Или <i>b1ab2/ b1ab2</i> , где <i>b1</i> - первая неповторяющаяся единица, <i>b2</i> – вторая неповторяющаяся единица, <i>a</i> - повторяющаяся единица	<i>Во поле берёзонька стояла / Во поле кудрявая стояла. (Русская народ. песня)</i>	
Хиазм	Стилистическая фигура,	<i>ab / ba</i> ..., где <i>a</i> – повторяющаяся, <i>b</i> –	<i>Умейте любить</i>	

	состоящая в перекрестном повторении одних и тех же элементов в двух смежных предложениях или словосочетаниях	неповторяющаяся единица, / - пауза.	<i>искусство в себе, а не себя в искусстве.</i> (К.С. Станиславский)	
--	--	-------------------------------------	--	--

Упражнение 2.

Составить предложения по данным схемам:

А) [- =], (поскольку=-). [- =],(поскольку=-)

Б) (Если =-), [= -]. (Если =-), [= -].

Упражнение 3.

Продолжить предложения: Лето мы любим за то, что...Зиму все ругают за то, что...

Упражнение 4.

Закончите текст, добавив 2-3 предложения той же структуры, что и предыдущие, чтобы создать параллельные синтаксические конструкции и ярче выразить оценку величия А.С. Пушкина.

Пушкин! Необычайное волнение охватывает нас при произношении его имени. Пушкин – это душа, открытая всем людям. Пушкин – это... Пушкин – это ...

Упражнение 5.

Сравните два сочинения, отредактируйте то, которое в этом нуждается.

1. Мы в это воскресенье ходили в поход. Мы нашли в лесу красивую полянку. Мы развели костёр и приготовили обед. После обеда мы играли, собирали цветы и чернику. Мы обязательно приедем сюда ещё раз, потому что здесь можно хорошо отдохнуть.

2. Весь год я мечтаю о том, как летом опять поеду в свою деревню. Здесь моя родина. Здесь остались мои лучшие друзья. Здесь помнит и ждёт меня бабушка. Всегда помнит и всегда ждёт, даже когда я долго не пишу ей писем. Здесь речка, в которой я научился плавать, и лес, в котором мне знакомо каждое дерево. Здесь самое дорогое моему сердцу место на земле!

Упражнение 6.

Закончите пословицы и поговорки, построенные по принципу синтаксического параллелизма. Заполните табл. 27 восстановленными примерами.

Таблица 27

анафора	эпифора	изоколон

- А) Не спрашивай старого, а
- Б) Война питается деньгами,
- В) Денежка рубль бережет,....
- Г) Кого милует Бог,....
- Д) Гора с горой не сойдется, а....
- Е) Гость на двор, и....

Справка: война увеселяется кровью, спрашивай бывалого, беда на двор, человек с человеком сойдется, рубль голову стережет, того жалует царь.

Упражнение 7.

Восстановите отрывок из стихотворения М. Цветаевой. С какой целью автор использовал анафору? Эпифору? Синтаксический параллелизм?

Полюбил богатый - ..., / Полюбил ученый - ..., / Полюбил румяный - ..., / Полюбил хороший - ...

Справка: вредную, глупую, бедную, румяную.

Проверка: Полюбил богатый - бедную, / Полюбил ученый - глупую, / Полюбил румяный - бледную, / Полюбил хороший - вредную... (М. Цветаева).

Упражнение 8.

Поставьте слова в нужном порядке, чтобы восстановить строки из стихотворения А.С. Пушкина. Подсказка: автор использовал во 2,3,4 строке анафору - повтор слова в начале строф, фраз и т.д.

Рассеянной, последняя, бури, туча!

Несёшься, по, одна, лазури, ясной, ты,

Унылую, ты, наводишь, одна, тень,

День, печалишь, ты, ликующий, одна.

Проверка:

Последняя туча рассеянной бури!

Одна ты несешься по ясной лазури.

Одна ты наводишь унылую тень.

Одна ты печалишь ликующий день.

Упражнение 9.

Дайте определение хиазму. Какова его структурная схема? Соедините два предложения в одно, у вас получатся строки из стихотворения М.Ю. Лермонтова. В качестве повторяющихся отрезков здесь будут выступать сравнительные обороты. Какие средства выразительности ещё использует автор? С какой целью?

Как демон, коварна и зла. Прекрасна, как ангел небесный,

Упражнение 10.

Завершите предложения так, чтобы первая часть периода состояла из четырёх частей. Лексическое наполнение предложения-периода должно гармонировать с использованным эмоционально-экспрессивным средством.

Если в нашей стране расцветёт национальная культура, если наш народ опередит по уровню развития..., если..., если..., то всем этим мы будем обязаны...

IV. Творческие работы, направленные на формирование умения использовать образные средств языка в связной речи

Упражнение 1.

Написать «Стихотворение по метафоре», которое состоит из шести характеристик, расположенных в определённой последовательности: цвет, вкус, запах, внешность, звук, качество переживаний. Первое слово (анафора) каждой строки – название стихотворения [Мельникова, 2005, с. 3].

Весна

Весна – палитра импрессиониста.

Весна – вкус капли на языке.

Весна пахнет талой водой.

Весна застилает глаза слезами тумана.

Весна звенит струной скрипки.

Весна – рождение надежды.

Упражнение 2.

Напишите изложение, сохранив структуру предложений с синтаксическим параллелизмом, которые придают тексту приподнятость, лирическую взволнованность [Иконников, 1979, с. 102-103].

Враг будет побеждён.

Враги не сотрут нас силой. Они не возьмут нас хитростью. Каждый человек знает, за что он идёт в бой. Крестьянин дерётся за землю дедов. Рабочий – за труд, за своё государство. Интеллигент сражается за нашу культуру, за право мыслить, творить, совершенствовать мир. Юноши – за чистоту любви, за русских девушек. Отцы – за счастье детей и честь матери. Подростки – за то, что им предстоит впереди. Старики – за то, что они сделали. Русские – за Пушкина, за Волгу, за берёзы. Украинцы – за Шевченко, за хаты, за вишни. Грузины – за Руставели, за горы, за виноградники. Все народы сражаются за Родину.

(И. Эренбург.)

Упражнение 3.

Написать стихотворение «Я...» от лица какого-либо предмета окружающей среды или героя литературного произведения, художественного фильма, спектакля и т.п. Словом Я начинается каждая нечётная строка [Мельникова, 2004, с. 3]

Я море...

Я – море,
 То тихое, то бурное.
 Я – море,
 То чёрное, то лазурное.
 Я – море,
 То с приливами, то с отливами.
 Я – море,
 С волною пенистой, игривою.
 Я - море,
 С ветром, раздувшим паруса.
 Я - море,
 Уносящее корабль под небеса.

Упражнение 4.

Напишите небольшой рассказ с использованием анафоры на тему «Лёд и пламень», «Солнышко в руках», «Узоры на стекле».

Упражнение 5.

Закончите сказку, используя данные предложения и придумав свои со сходной синтаксической структурой.

....Посмотрел Иванушка направо – видит непроходимое болото, посмотрел налево – видит глубокий овраг. Идти вперёд – не проберёшься. Идти назад – уж не вернёшься. Что делать? ...

Упражнение 5.

Сочинение по опорным словам или сочетаниям в качестве параллельной синтаксической конструкции

Упражнение 6.

Сочинение по заданному жанру или типу речи (загадка, пословица и т.д.) с использованием параллельных синтаксических конструкций.

Упражнения с ССК (синонимичными синтаксическими конструкциями)

I. Упражнения, направленные на формирование умения распознавать образные выражения в текстах

Тема «Словосочетание»

Упражнение.

В предложенных парах словосочетаний укажите необычные с точки зрения расположения главных и зависимых согласуемых, управляемых, примыкающих слов. Определите стилистическую роль такого словорасположения.

1) глухо бушует – бушует глухо, 2) доброй матушки – матушки доброй, 3) сладок сердцу – сердцу сладок.

Тема «Главные члены предложения»

Упражнение.

Определите, чем отличаются предложенные синтаксические синонимы.

1) Я хочу поехать на море. – Мне хочется поехать на море. 2) Сестрёнка не спит. – Сестрёнке не спится.

Тема «Неполные предложения»

Упражнение.

Сравните два варианта предложений. Чем они отличаются в структурном и стилистическом отношении?

1) - А как звать тебя?

- Власом.

- А кой тебе годик?

- Шестой миновал.

(Н.А. Некрасов)

2) - А как звать тебя?

- Меня звать Власом.

- А какой годик тебе пошёл?

- Мне миновал шестой год.

Тема «Обращение»

Упражнение

Сравните синтаксические синонимы. Чем они отличаются? Какова синтаксическая функция слова КИЕВ в предложенных примерах?

Итак, Киев снова наш, и быть ему нашим, доколе катится Днепр и солнце ходит в небе. - Киев! Итак, он снова наш, и быть ему нашим, доколе катится Днепр и солнце ходит в небе. – Итак, ты снова наш, Киев, и быть тебе нашим, доколе катится Днепр и солнце ходит в небе.

Тема «Однородные члены»

Упражнение

Сравните предложения с однородными членами и парцелированными синтаксическими конструкциями. С какой целью используется приём расчленения предложения?

1) Чернышевский был не только социалистом-утопистом, но и революционным демократом. – Чернышевский был не только социалистом-утопистом. Он был революционным демократом. 2) В Сибири добывают и каменный уголь, и железную руду, и нефть, и пушнину. – И чего только не добывают в Сибири!? И каменный уголь, и железную руду, и нефть, и пушнину.

Тема «Обособленные члены»

Упражнение 1.

В каком из предложений смысловая нагрузка (значение действия) распределена равномерно?

1. Сильные волны, гонимые встречным ветром, набегали на берег. - Сильные волны, которые гнали встречный ветер, набегали на берег. 2. Коршун плавно летит над землёй, размахивая крыльями. - Коршун плавно летит над землёй и размахивает крыльями.

Упражнение 2.

В каком из предложений значение действия ослаблено?

1. Студенты, которые приехали в Москву, пошли гулять по столице. - Студенты по приезде в Москву пошли гулять по столице. 2. На наших глазах

изменяется земля, преображённая трудом народа. - На наших глазах изменяется земля, которая преобразилась трудом народа.

Упражнение 3.

В каком примере придаточную часть сложноподчинённого предложения нельзя заменить обособленным определением, выраженным причастным оборотом?

- 1) В старом доме, перед которым остановилась повозка доктора, уже сидело человек шесть стариков.
- 2) Автор повести принадлежит к тем писателям, которые требуют постоянного возвращения к прочитанному.
- 3) По мнению Минкевича, основным законом творчества был «закон контрастов», который назывался также «моментом борьбы».
- 4) Читатели произведений Василия Шукшина восхищаются героями-«чудиками», которые поэтически воспринимают свою жизнь.

Упражнение 4.

Выберите грамматически правильное продолжение предложения.

Используя цитаты,

- 1) выводы и доказательства стали убедительнее;
- 2) моё сочинение стало выразительным;
- 3) старайтесь не перегружать ими текст сочинения;
- 4) нас учат правильно их оформлять на письме.

Упражнение 5.

К данным деепричастным оборотам на месте пропуска присоедините одно из двух указанных предложений. Объясните, почему вами выбран только один вариант, а другой не подходит.

1. Начав заниматься в музыкальной школе, _____ 1) у вас не хватает времени для развлечений; 2) я уже сделал свой выбор.
2. Возвращаясь домой, _____ 1) я зашёл к приятелю; 2) мной овладела тревога.
3. Раскрыв журнал, _____ 1) в нём не было ничего интересного; 2) любой читатель просматривает содержание.

4. Надев водолазный костюм, _____ 1) спасатели погружаются в воду; 2) спасателя погружают на глубину.
5. Закаляя свой характер, _____ 1) вы вырастаете сильными; 2) ваши мысли и принципы меняются .
6. Окончив училище, _____ 1) многие из нас остались в городе; 2) преподаватели советовали мне продолжить учёбу.
7. Пробиваясь к озеру, _____ 1) туристов застал дождь; 2) глубоко под землёю сочилась вода.
8. Посмотрев этот фильм, _____ 1) мой любимый артист стал мне ближе; 2) вы получите удовольствие.
9. Делая разбор предложения, _____ 1) мне удалось получить только тройку; 2) не забудьте указать грамматическую основу.
10. Опуская вёсла в воду, _____ 1) хорошо кататься по реке летом; 2) стайки мальков замечал я.

Упражнение 6.

Укажите, какие ошибки допущены в построении причастных оборотов. Исправьте их, запишите новый вариант предложения.

1. Товарищ, который указал на этот пример и оказавшийся большим знатоком вопроса, привёл ряд доводов. 2. Осыпающиеся листья с деревьев ложатся на землю пёстрым ковром. 3. Кружившие бабочки около фонаря прилетели. 4. В заросших лугах буйной растительностью летало множество птиц.

Получившие предложения переделайте в сложноподчиненные предложения. Что меняется в семантической характеристике исправленных конструкций? Какие, на ваш взгляд, предложения обладают большей выразительностью.

Тема «Сложное предложение»

Упражнение 1.

В каких примерах наблюдается наиболее тесное семантическое сближение?

1. Валяться было не время: начиналась весенняя суета перед посевом. - Валяться было не время из-за начала весенней суеты перед посевом. - Валяться

было не время, потому что начиналась весенняя суэта перед посевом. 2. Охваченный охотничьим волнением, я побежал сквозь кустарник. - Я побежал сквозь кустарник, так как был охвачен охотничьим волнением. - Я побежал сквозь кустарник в результате охваченного охотничьего волнения. 3. Атлетически сложенный, Сергей привлекал всеобщее внимание. - Сергей привлекал всеобщее внимание, поскольку он был атлетически сложен. - Сергей привлекал всеобщее внимание из-за своего атлетического сложения.

Упражнение 2.

Какой смысловой оттенок теряется в простом предложении, осложненном обособленным обстоятельством, по сравнению со сложноподчиненными предложениями? Для каждого сложного предложения пропишите свой ответ. Чувствуя близкий конец скитаний, Алексей пополз, не жалея сил. Ср.: А) Когда Алексей почувствовал близкий конец скитаний, он пополз, не жалея сил. Б) После того как Алексей почувствовал близкий конец скитаний, он пополз, не жалея сил. В) Едва Алексей почувствовал близкий конец скитаний, он пополз, не жалея сил.

II. Упражнения, направленные на формирование семантизации образного выражения (выяснение и объяснение его значения)

Упражнение 1.

В каком случае дано неправильное определение лингвистического понятия? средства?

А) Деепричастие - особая форма глагола, которая обозначает добавочное действие при основном действии, выраженном глаголом, и отвечает на вопросы ЧТО ДЕЛАЯ? ЧТО СДЕЛАВ?

Б) Личная форма глагола - спрягаемая форма глагола, т. е. изменяющаяся по лицам, числам, временам и наклонениям, выполняющая в предложении функцию сказуемого личных предложений.

В) Причастие - особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию и отвечает на вопрос КАКОЙ?

Г) Отглагольное существительное – особая форма глагола, которая обозначает предмет и отвечает на вопрос КТО? ЧТО?

Упражнение 2.

Продолжите утверждение.

1. Тождество или близость значений разных по звучанию единиц одного языкового уровня (слов, морфем, синтаксических конструкций) – это

а) антонимия; б) синонимия; в) омонимия; г) паронимия.

2. Исторически сложившаяся система речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения; разновидность литературного языка, выполняющая определенную функцию в общении – это

а) язык; б) тип речи; в) стили речи; г) речь.

Упражнение 3.

Установите соответствия между столбцами табл. 28.

Таблица 28

Языковое явление	Определение
Деепричастный оборот	определение, которое выделяется интонацией и запятыми
Причастный оборот	деепричастие с зависимыми словами
Обособление	обстоятельства, которые выделены интонационно и пунктуационно
Обособленное определение	ритмико-интонационное и смысловое выделение второстепенного члена предложения и зависимых от него слов для сообщения ему самостоятельной коммуникативной значимости и синтаксической самостоятельности
Обособленное обстоятельство	причастие с зависимыми словами

Упражнение 4.

Закончите определения:

- А) Сложное предложение – ...
- Б) Сложносочинённое предложение – ...
- В) Сложноподчинённое предложение – ...
- Г) Бессоюзное сложное предложение - ...

III. Упражнения, направленные на конструирование, трансформацию предложений

Тема «Словосочетание»

Упражнение.

1. Замените словосочетание НЕКТАРОМ ЦВЕТОВ, построенное на основе управления, синонимичным словосочетанием со связью СОГЛАСОВАНИЕ.
2. Замените словосочетание ИСКУССТВО АКТЁРА, построенное на основе управления, синонимичным словосочетанием со связью СОГЛАСОВАНИЕ.
3. Замените словосочетание ОЧИСТНЫЕ УСТРОЙСТВА, построенное на основе согласования, синонимичным словосочетанием со связью УПРАВЛЕНИЕ.
4. Замените словосочетание ЖИЗНЬ КРЕСТЬЯНИН, построенное на основе управления, синонимичным словосочетанием со связью СОГЛАСОВАНИЕ.
5. Замените словосочетание БЕСПЕЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА, построенное на основе управления, синонимичным словосочетанием со связью СОГЛАСОВАНИЕ.

Тема «Главные члены предложения»

Упражнение 1.

Замените простые сказуемые составными глагольными по образцу. Чем отличаются данные и полученные варианты? Образец: Серёжа вступился за друга. – Серёжа не мог не вступить за друга.

1) Творческая мысль писателя пребывает в состоянии непрерывного беспокойства, на пути постоянных исканий. 2) Российский народ, испытавший весь ужас мировой войны, борется за мир.

Упражнение 2.

Замените составные именные сказуемые без связки сказуемыми со связкой. Какие из сказуемых характерны для научного стиля?

1) Квадрат – равносторонний прямоугольник. 2) Джунгли – непроходимые заросли в заливных долинах предгорий Гималаев. 3) Оливковое дерево – вечнозелёное растение, по внешнему виду похожее на ракиту.

Упражнение 3.

В публицистическом стиле связка БЫТЬ усиливает экспрессивность высказывания. Замените, где это уместно, связку ЯВЛЯТЬСЯ связкой БЫТЬ.

1) Пушкин является немеркнувшей славой русского народа. 2) Гоголь является величайшим писателем.

Тема «Односоставные предложения»

Упражнение 1.

Вставьте в односоставные предложения подлежащие-местоимения. Какие из предложений являются более лаконичными? Какие лучше употреблять, чтобы выделить личность говорящего?

1) Прошу не умничать. 2) Мне подали чай. 3) Принеси мне кофту. 4) Иди сюда скорей. 5) В бассейне учат плаванию.

Упражнение 2.

Замените обобщённо-личные предложения определённо-личными. Чем отличаются два варианта предложений? Выражению какой стилевой черты служат предложения с обобщённым значением?

Идешь по лесу, перебираешь в голове слово за словом, - и так их прикинешь и этак; откуда они взялись? ...А бывает, найдёшь слову объяснение и радуешься.

К.Г. Паустовский

Тема «Однородные члены»

Упражнение 1.

Замените выделенные однородные члены одним общим понятием. Выражение какой черты публицистической речи ослабевает в результате такой замены?

Н.В. Гоголь считал, что воспитывать людей можно и нужно только правдой. *Ложь, изворотливость и умолчания* в устах писателя-воспитателя не способствует воспитанию гражданина. Каждая страница его книг – потрясающий обвинительный акт *против правящей шайки злодеев, тюремщиков, мракобесов, душителей свободной мысли и творчества.*

Справка: неправда, измышления, против крепостников, против господствующего класса.

Упражнение 2.

Уберите из предложений обобщающие слова и указания на признак деления. Какие стилевые черты научной речи изменятся в результате такой переработки?

1) В зависимости от интонации предложения делятся на два вида: восклицательные и невосклицательные. 2) Среди односоставных предложений с одним главным членом предложения - сказуемым выделяют четыре вида: определённо-личные, неопределённо-личные, безличные, обобщённо-личные.

Упражнение 3.

Введите в предложение обобщающие слова с целью повышения логичности и чёткости научного изложения.

1) Колониальное гнездование характерно для чаек, трубконосым, чистикам, воробьиным, хищным, веслоногим. 2) Оперение птиц служит терморегуляции, защите кожи от повреждений, увеличению несущей поверхности тела в воздухе. Справка: ...свойственно представителям разных отрядов; оперение птиц имеет важные свойства.

Тема «Обращение»

Упражнение 1.

Замените предложенные предложения конструкциями с обращениями. Установите, различие в эмоционально-экспрессивной окраске предложений.

1) Москва является живой летописью нашей истории. 2) Берёзовые рощи милы сердцу каждого русского человека.

Упражнение 2.

Составьте предложения, употребив в качестве обращения и именительного представления данные слова: родина, Москва.

Тема «Обособленные члены предложения»

Упражнение 1.

Каждое из предложений перестроить, образовав пять новых вариантов по заданному образцу: Река весной разлилась и затопила ближайшие луга. 1) Река, разлившаяся весной, затопила ближайшие луга. 2) Разлившаяся весной река затопила ближайшие луга. 3) Река, разлившись весной, затопила ближайшие луга. 4) Разлившись весной, река затопила ближайшие луга. 5) Река затопила ближайшие луга, разлившись весной.

Танки поехали вперёд и проложили пехоте дорогу. Ребята закончили одиннадцать классов и решили поступить в университет.

Упражнение 2.

Перестроить предложения по образцу: Шахматист сделал неудачный ход и сдался. 1) Шахматист сдался, так как сделал неудачный ход. 2) Шахматист сдался, сделав неудачный ход. 3) Сделавший неудачный ход шахматист сдался.

Путники отдохнули в лесу и отправились дальше. Водитель услышал сигнал и свернул в сторону. Альпинисты добрались до вершины и водрузили там флаг.

Упражнение 3.

Замените предложенные примеры с распространенными обособленными определениями на возможные ССК.

1) Он придавал особую мягкость воздуху, наполненному запахом старых книг (К.Г. Паустовский). 2) Недоумевающий, озадаченный выходкой моего спутника, я смотрел на него и молчал (М. Горький). 3) Одарённый необычайной силой, Герасим работал за четверых (И.С.Тургенев). 4) Поражённый страхом, я иду за матушкой в спальню (А.С. Пушкин). 5) Время, проведённое в Крыму, представлялось ему непрерывным утром (К. Паустовский).

Упражнение 4.

Спишите, заменяя выделенные глаголы в прошедшем времени деепричастиями того же вида и расставляя пропущенные знаки препинания. Союз и в этом случае опускается. Образец: Он бродил по острову и разыскивал сухие ветки.
- Он бродил по острову, разыскивая сухие ветки.

1. Капитан не желал рисковать кораблём и решительно отказался плыть. 2. Птенец запутался в высокой траве и не мог оттуда выбраться. 3. Только мастер молчал и прислушивался к общему говору. 4. Она накинула плащ и выбежала из комнаты. 5. Он вышел из дворца и встретил друзей. 6. Брат заинтересовался астрономией и начал посещать планетарий.

Упражнение 5.

Замените заключенные в скобках глаголы действительными или страдательными причастиями, согласовывая их с выделенными существительными. Какие семантические и стилистические различия вы обнаруживаете, сравнивая полученные синтаксические пары?

1. Сани тихо бежали в **чащобах** (опушить) белым инеем. 2. Резко пахло (пробиться) из земли **травой**. 3. Свет **зари** (погасать) за деревней ещё слабо разливался по двору. 4. **Жаворонки** едва (видеть) в воздухе напоённом парами заливались над степью трелями. 5. В комнате со **шторами** (опустить) с утра стоял полусумрак.

Упражнение 6.

Запишите все возможные варианты ССК. Охарактеризуйте семантические различия получившихся предложений.

1. Озеро весной разлилось и затопило луг. 2. Озеро, разлившееся весной, затопило луг. 3. Разлившееся весной озеро затопило луг. 4. Озеро, разлившись весной, затопило луг. 5. Разлившись весной, озеро затопило луг. 6. Озеро затопило луг, разлившись весной.

Упражнение 7.

Найдите закономерность и восстановите табл. 29 примерами. Сравните свою работу с таблицей-образцом. Все ли примеры совпали? В случае несовпадения обоснуйте свой выбор.

Таблица 29

	Когда я добрался до окраины города, двинулся дальше пешком.
Ученик несколько раз прочитал параграф, пытаюсь разобраться в сложной теме.	
Будучи от природы умным, он без труда решал задачи.	
	Ребята всё равно шли вперёд, хотя сильно устали.
Он задумался, глядя на синие зубцы Кавказских гор.	
Облака стоят неподвижно, словно повиснув над землёй.	
	После изучения маршрутов путешествия мы поедem летом в Крым.
Приехав в село, мы пошли гулять на озеро.	
	Урожай не соберёшь, если не работать весной.

Приведем полный вариант таблицы.

Добравшись до окраины города, я двинулся дальше пешком.	Когда я добрался до окраины города, двинулся дальше пешком.
Ученик несколько раз прочитал параграф, пытаюсь разобраться в	Ученик несколько раз прочитал параграф, чтобы разобраться в

сложной теме.	сложной теме.
Будучи от природы умным, он без труда решал задачи.	Он без труда решал задачи, потому что был от природы умным.
Сильно устав, ребята всё равно шли вперёд.	Ребята всё равно шли вперёд, хотя сильно устали.
Он задумался, глядя на синие зубцы Кавказских гор.	Он задумался и глядел на синие зубцы Кавказских гор.
Облака стоят неподвижно, словно повиснув над землёй.	Облака стоят неподвижно, словно повисли над землёй.
Изучая маршруты путешествия, мы поедем летом в Крым.	После изучения маршрутов путешествия мы поедем летом в Крым.
Приехав в село, мы пошли гулять на озеро.	По приезду в село мы пошли гулять на озеро.
Урожай не соберёшь, не работая весной.	Урожай не соберёшь, если не работать весной.

Тема «Сложное предложение»

Упражнение 1.

Замените сложносочинённые предложения бессоюзными. Какой из синонимичных вариантов более уместен для разговорной речи, а какой - для публицистической с разговорной окраской?

1) Спорить с читателем нечего, но объясниться с ним можно и нужно. 2) Один без конца болтал, а другой угрюмо молчал. 3) Красота приглядится, а ум всегда пригодится.

Упражнение 2.

Замените союзные слова, данные в предложениях, словом КОТОРЫЙ и опустите указательные слова. Почему авторами был использован первый вариант? Справка в табл. 30.

Союзное слово	Оттенок значения
чей	принадлежность
какой	сравнение, уподобление
когда	время
что, который	общее определительное значение
кой	архаичность, ироничность

1) Мы бежали к старой скирде камыша, что стояла на берегу, на курганчике. (Г.Н. Троепольский.) 2) Я думал также о том человеке, в чьих руках находилась моя судьба. (А.С. Пушкин.) 3) И по его щекам ползли вниз блестящие капельки, какие бывают на окнах во время дождя. (А.П. Чехов.) 4) Она до сих пор не может забыть ту минуту, когда на неё в первый раз надели шёлковое платье и поцеловали у неё ручку. (И.С. Тургенев.) 5) За ним закрепилось малопочтенное звание «рыцаря холодной войны», кое он разделял с бывшим государственным секретарём. (Из газет.)

Упражнение 3.

Замените данные бессоюзные сложные предложения сложноподчинёнными с союзами ЧТО, ПОТОМУ ЧТО.

1) Привстал я с постели и вижу: за окном от снега заблестели и тополя, и дом. (Е. Тарховская.) 2) Книги необходимо любить: они являются источником знаний. 3) Дневные звёзды никогда не видны на небе: их затмевает солнце. 4) Вдруг слышу: кто-то зовёт меня по имени, тихо так, почти шёпотом.

Упражнение 4.

В художественном и публицистическом стилях как средство повышения выразительности нередко используются БСП, образующие синтаксический параллелизм. Выберите из предложенных предложений такие и охарактеризуйте их структуру. Придумайте аналогичные предложения по этим образцам.

1) Травой зарастают могилы – давностью зарастает боль. (М.А. Шолохов). 2) Богатырь умрёт – имя его останется. 3) Служить бы рад –

прислуживаться тошно. (А.С. Грибоедов.) 4) Бой не нашею волею начат – нашей славой закончим его (А. Алдан-Семёнов.).5) Трижды громкий клич прокликали – ни один боец не тронулся. (М.Ю. Лермонтов.)

Упражнение 5.

Замените сложноподчинённые предложения бессоюзными в тех случаях, где это уместно. Во всех ли случаях замена уместна? Почему?

1) Слышу, что гремят танки. Прямо на нас идут. Приказываю готовить гранаты. 2) Птицы всегда подвергались изучению, так как людей всегда привлекали их пение и поведение. 3) Один танк отъехал в сторону, будто вышел из боя. Но все поняли, что он корректировщик, который направляет вражеский огонь. 4) Установлено, что главным стимулом для весеннего перелёта птиц служит увеличение продолжительности дня.

Упражнение 6.

Добавьте к данным бессоюзным сложным предложениям ещё одну-две части, усиливая перечислительную интонацию и экспрессию речи.

1) Палит солнце, блестит озеро... 2) На улице застучали по мостовой колёса, брякнул и замолк колокольчик...

Упражнение 7.

Замените, где это уместно, простые предложения бессоюзными сложными. Объясните свой выбор синтаксического синонима.

1) Зацвели луга. Засверкала под лучами солнца река. Она так сверкала, что стала казаться огненно-золотой. 2) Его усы обвисли. Глаза ввалились. Волосы спутались в грязные пряди.

Упражнение 8.

Образуйте сложноподчинённое предложение: в качестве главного предложения используйте сказуемое-глагол ПОЛЮБУЙТЕСЬ, в качестве придаточных - данные простые.

Маленькая белочка, распушив веером хвост, сидит на сосне. Бойкий зверёк держит лапками шишку и грациозно грызёт семечки.

Упражнение 9.

Замените сложноподчинённые предложения бессоюзными в тех случаях, где это уместно. Объясните свой выбор синтаксического синонима.

1) Самый замечательный замысел не дойдёт до читателя, если автор не сможет облечь его в достойную форму. 2) Сестрёнка плакала, так что мне было стыдно. 3) Когда солнце взойдёт, мы двинемся в путь. 4) Если разрешишь, на рыбалку съезжу, рыбки привезу.

IV. Творческие работы, направленные на формирование умения использовать образные средств языка в связной речи

Упражнение 1.

А) Проанализируйте синтаксический синонимический ряд. Какие зрительные и звуковые ассоциации у вас возникают?

цветок — цветок благоухал — цветок благоухал на весь сад — нежный, белый, только что раскрывшийся цветок благоухал на весь сад ранним весенним утром — этим весенним утром только что раскрывшийся цветок благоухал на весь сад, пробуждая у нас приятные воспоминания

Напишите сочинение, употребив предложенные конструкции.

Б) Составьте свой ассоциативный ряд к слову СОЛНЦЕ по образцу, данному выше (см. пункт А).

Упражнение 2.

Составьте речетворческую карту слова «добро». Напишите сочинение «Творить добро», используя материалы карты.

РЕЧЕТВОРЧЕСКАЯ КАРТА слова «ДОБРО» (из работ учащихся)

1. Лексическое значение: 1. Вещественное – имущество или достаток. *Чужого добра нам не надо.* 2. Духовное (благо, благополучие). *За добро злом не платят.* 3. Моральное качество поступка, личности. *Желать добра, доброй ночи.*

2. Синонимы: милосердие, человечность, дружелюбие, честность, скромность, дело, благо, благодеяние, благотворение, пожертвование, услуга, одолжение – слова, выражающие самые хорошие качества человека

3. Антонимы: зло.

4. Омонимы: 1. Устаревшее название буквы «Д», пятая буква славянской азбуки. 2. Наречие, обозначает хорошо, ладно. *Добро пожаловать*. 3. Союз (с оттенком неодобрения). *Добро бы сам сделал, а то всё на других переложил*.

5. Этимологическое значение: общесл., возникло в результате морфолого-синтаксического способа словообразования на базе прилагательного добрый. Первоначальное значение – «подходящий, соответствующий». Этим словом была названа пятая буква кириллицы.

6. Философское значение. Добро и зло – наиболее общие представления людей, содержащие осмысление и оценку всего существующего: состояние миропорядка, социального устройства, качеств человека, мотивов его поступков и результатов действий. С позиций добра и зла осуществляется и переоценка перспектив общественной и личной жизни.

Добро – это то, что хорошо, полезно, нужно человеку, с чем связаны надежды и чаяния людей, представления о прогрессе, свободе и счастье. Оно может выступать как цель человеческой деятельности, как идеал, к которому следует стремиться. Зло всегда имеет отрицательный смысл и обозначает плохое, нежелательное, предосудительное для людей, порицаемое ими, влекущее за собой беды, страдания, горе, несчастье. Люди всегда искали пути преодоления зла, призывали к борьбе со злом.

7. Перцептивное значение (т.е. связанное с субъективным, конкретно-чувственным восприятием того, что оно обозначает слово; значение, связанное с отражением вещей в сознании через органы чувств) согласно опросу учащихся.

Цвет: белый, красный, зеленый, желтый, синий, бежевый, серо – буромалиновый, голубой, зеленый, оранжевый, золотой, яркий, голубой, бирюзовый, сиреневый, розовый, кремовый, теплый, прозрачный, невидимый.

Звук: мягкий, тишина, приятная мелодия, шелест листьев, тихий шепот, плавный, нейтральный, звуки песни «От улыбки станет всем светлей», радостный смех, журчание ручья, пение птиц, игра на скрипке, звон колоколов, шум ветра, звон колокольчиков, тихий, таинственный, протяжный, глухой, мягкий, колокольчик, журчание речки, нежный, ласковый, просит помощи, дзинь ля – ля, ласковый, теплый, звуки природы.

Запах: сладкий, нет запаха, свежести, хлеба, свежей пшеницы, приятный, домашний, огурцов, сирени, цветов, земляники, фруктов, конфет, шоколада, ванилина, корицы, апельсин, мандарин, духов, нежный, вкусный, новогодней елки, лаванды, розы, леса, ведьм, родниковой воды.

Характер: мягкий, пушистый, нежный, внимательный, сочувствующий, откровенный, искренний, добрый, мягкий, жалостливый, ласковый, надежный, положительный, примерный, уравновешенный, благотворный, веселый, добродушный, щедрый, терпеливый, бескорыстный, хороший, смелый, отзывчивый, спокойный, крепкий, яркий, почтительный, красивый, умный, сильный, приветливый, веселый, дружелюбный, радостный, добрый, гостеприимный, жизнерадостный, щедрый, странный.

8. Ассоциативное значение (слова – реакции на данное слово) по опросу учащихся: бескорыстие, природа, зелень, цветы, птицы, звери, бабочки, что-то легкое, чистое, светлое, помощь мамы, солнце, улыбка, счастливые глаза, океан, семья, деревня, забота обо мне родителей и друзей, смех, радость, «теплые» слова, облака, хорошие дела, любовь, подарок, внимание, ласка, радость близких, душа, любовь, правда, взаимопонимание, коробка с подарками, дом, белый пушистый снег, разрешение поиграть в компьютер, разрешение варить зелье, подарки друг другу, алые цветы, теплые, ласковые красивые мамины руки, сияние солнца, воркующие птички, падающие за окном

снежинки, хлеб, согласие, понимание, бескорыстие, хорошие мысли, нежность, борьба со злом, мягкость мамы.

9. Художественное (образное) значение: понятие «добро» часто встречается в русских пословицах (Добро творить – себя веселить. Доброму везде добро. Знай, кому добро делаешь. И др.), в сказках «Морозко», «Аленький цветочек», «Царевна – лягушка», «Финист – ясный сокол» и др. Интересны по-своему и сказки – притчи Сухомлинского о добре, доброте «Петушок – братик, добрый день!», «Все добрые люди – одна семья», «Осколки доброты».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрение проблемы развития речетворческой деятельности старшеклассников средствами экспрессивного синтаксиса позволяет нам подвести итоги опытно-экспериментальной работы и сделать выводы, подтверждающие верность нашей гипотезы.

Парадигма современного образования, связанная с коммуникативно-деятельностным и личностно ориентированным обучением, актуализировала проблему развития речетворческой деятельности.

Ведущим направлением учебного процесса в общеобразовательной школе является развитие школьников, одна из целей этого направления – самостоятельное осуществление речетворческой деятельности учеником. Под речетворческой деятельностью мы понимаем комплекс речевых действий и операций на основе языковой системы, использование которого направлено на самореализацию личности как личности языковой.

Речетворческая деятельность представляет собой динамическое образование, которое отражает единство целевого, мотивационного, операционного и результативного компонентов. Степень развития этих компонентов у носителя языка, в нашем случае старшеклассника, позволила нам выделить различные уровни владения данной деятельностью.

Содержание каждого уровня владения речетворческой деятельностью старшеклассника подразумевает определенную степень владения теоретическим материалом об особенностях параллельных и синонимичных синтаксических конструкций, умения использовать языковые единицы в собственной речи, а также отражает динамику закономерного развития речетворческой деятельности. Названный вид деятельности осуществляется старшеклассником от репродуктивного этапа через репродуктивно-творческий этап к собственно творческому этапу.

Важным показателем высшего уровня развития языковой личности старшеклассников является выразительность речи учащихся.

Необходимость работы по развитию выразительной речи учащихся при изучении параллельных и синонимичных синтаксических конструкций определяется тем, что основной и единый государственный экзамен предполагает проверку знаний выпускников об особенностях этих языковых явлений и умений правильно и целесообразно использовать их в письменной речи, в творческой части проверочных работ.

Перспективность работы по формированию выразительной речи учащихся при изучении параллельных и синонимичных синтаксических конструкций определяется тем, что названные конструкции являются единицами экспрессивного синтаксиса. Выполняя коммуникативную роль, язык помогает человеку при выражении мысли, а также его субъективного отношения к высказываемому, поскольку оценки, желания, эмоции – существенные факторы в познании человеком действительности. Следовательно, человеческая мысль, формируясь на основе языка, реализуется в речи, а речь – это, безусловно, и речевая деятельность, и её речевое образование – текст (как в письменной, так и устной формах), который разнообразно экспрессивно окрашен. Экспрессивная функция языка определяется способностью говорящего выражать свое эмоциональное состояние, свое субъективное отношение к окружающим предметам и

явлениям действительности. Следовательно, обучая старшеклассников целесообразно использовать в своей речи экспрессивные синтаксические конструкции, учитель таким образом реализует ведущий принцип личностно ориентированного обучения и вместе с тем развивает выразительную речь школьников.

Экспрессивность как общеязыковая категория касается всех сфер языка, арсенал выразительных средств которого необозрим. Однако в современной лингвистике проблемы экспрессивности приобретают все большую актуальность, что связано с усиленным изучением структуры текста, субъекта речевой деятельности – языковой личности, прагматических аспектов устно-диалогической и разговорной речи, взаимосвязи говорящего и воспринимающего, различных средств и способов усиления выразительности речи, а также её воздействия на адресата. Значит, и школьная методика должна включать это направление в качестве перспективы своего развития.

Если речь заходит об экспрессивном синтаксисе, как правило, этот термин дополняют словом «стилистический» – «экспрессивный (стилистический) синтаксис», тем самым подчеркивая, что это понятие принадлежит к категориальному аппарату стилистики. Нам представляется возможным обозначить учение о построении выразительной речи термином «экспрессивный синтаксис», а понятие «стилистический синтаксис» отнести к метаязыку стилистики, так как стилистический прием, как известно, указывает на потенциальные выразительные возможности различных средств общенародного языка.

Специфика речетворческой деятельности школьника на уроках русского языка определяется педагогическими условиями ее развития, содержанием коммуникативной деятельности обучаемого на уроке и во внеурочное время. Продуктивность речевой деятельности старшеклассников значительно повысится, если осуществится система обучения русскому языку на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Система обучения русскому языку

на основе коммуникативно-деятельностного подхода должна включать лингвистические знания о языке, его структуре, способствующие формированию языковой компетенции; речеведческую информацию о тексте; специальные коммуникативные задачи, формирующие опыт коммуникативной деятельности на разных этапах от анализа текста до создания собственного высказывания в разных речевых ситуациях.

Технологическим обеспечением процесса развития речетворческой деятельности старшеклассников средствами экспрессивного синтаксиса явилась разработанная, апробированная и внедренная в школах города Самары методическая модель. Данная модель построена на основании общедидактических и специальных принципов обучения, выведенных из закономерностей усвоения языка и речи; при разработке модели учтены психологические особенности экспрессивной речи. Экспериментальная методическая модель представлена как совокупность целевых, мотивационных и процессуальных компонентов, которые способствовали поставленной цели – развитие выразительной письменной речи учащихся при работе с экспрессивными синтаксическими конструкциями на уроках русского языка.

Особое значение в реализации разработанной методической модели мы придавали коммуникативно-деятельностному принципу, который предполагает максимальную включенность каждого участника образовательного процесса в речетворческую деятельность. Данный принцип явился системообразующим фактором всей экспериментальной методической модели.

Эффективность экспериментальной методической модели определялась в соответствии с экспериментальной методикой и выявленными критериями. Разработанные диагностические материалы позволили определить уровень сформированности данного интегрального образования как в целом, так и отдельных компонентов (знание основных черт изучаемого явления, понимание семантических и стилистических различий между разными синтаксическими

структурами, умение использовать экспрессивные синтаксические конструкции в собственной речетворческой деятельности).

Сопоставление результатов констатирующего и заключительного этапов эксперимента позволяет говорить об эффективности методической модели, которая существенно повысила уровень знаний о возможностях экспрессивных синтаксических конструкциях и уровень умения использовать их в собственных текстах.

Опытно-экспериментальная проверка разработанной модели подтвердила, что:

- созданная система обучения учащихся умению использовать выразительный потенциал параллельных и синонимических синтаксических конструкций способствует формированию и совершенствованию лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций школьников;

- разнообразие форм работы по изучению функционально-коммуникативных характеристик параллельных и синонимических синтаксических конструкций способствует развитию языкового чутья и способностей к поиску и использованию различных вариантов выражения своих мыслей и чувств. При выполнении заданий, направленных на формирование умения распознавать образные выражения в текстах, на формирование семантизации образного выражения (выяснение и объяснение его значения), на конструирование, трансформацию предложений, способствующих развитию речетворческой деятельности, учащиеся старших классов получают возможность развития как личности;

- систематическая работа с параллельными и синонимическими синтаксическими конструкциями, основанная на принципах как обучающего, так и воспитывающего характера педагогического процесса, обеспечивает реализацию аксиологического подхода к обучению русскому языку, способствует духовно-нравственному воспитанию учащихся, развитию у них

стремления к совершенству через постижение духовных ценностей отечественной культуры;

– выполнение заданий, опирающихся на культурно-значимый, эстетический, коммуникативно-прагматический потенциал названных синтаксических конструкций, рассматриваемое нами как творческая учебная деятельность, способствует развитию творческого потенциала учащихся и обеспечивает более эффективное формирование культуроведческой компетенции, создает условия для самоопределения и творческой самореализации личности в современной жизни.

В ходе опытно-экспериментальной работы были проведены опросы среди учителей русского языка об их отношении к проблеме изучения экспрессивных синтаксических конструкций в старшем звене школы. Было выявлено, что, несмотря на определенный интерес, данная проблема еще не нашла должного отражения в традиционной системе обучения русскому языку, носит эпизодический, нецеленаправленный характер, что говорит о недостаточности теоретического и методического материала к ее разрешению.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью данную многоаспектную проблему. В ходе исследования возникли новые направления, нуждающиеся в дальнейшей разработке: создание методического пособия, содержащего необходимый материал для систематического изучения особенностей и возможностей экспрессивных синтаксических конструкций; расширение списка изучаемых конструкций экспрессивного синтаксиса и методическое обоснование знакомства с ними (или их изучения) в средней школе; создание программы элективного курса для гуманитарных классов и ее внедрение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулаев К.М. Симметрический параллелизм как форма синтаксического параллелизма // Уч. зап. Азербайджанский гос. ун-т. Серия языка и литературы. – 1973. – № 6. – С. 84 – 86.

2. Алтухова А.А. Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы): автореф. дис. канд. филол. наук: 13.00.01 / БГПУ. – Барнаул, 2004. – 19 с.
3. Альбеткова Р.И. Русская словесность. 9 класс. Учебник. – М.: Дрофа, 2008. – 300 с.
4. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания // Избранные педагогические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
5. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 547 с.
6. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: Учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2007. – 406 с.
7. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблема экспрессивности // Экспрессивные средства английского языка. – Ленинград: ЛГПИ, 1975. – 137 с.
8. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. Текст. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 384 с.
9. Астафьева И.М. Лингвистическая природа синтаксического повтора // Ученые записки 1-го МГПИИЯ им. М. Тореза. – Т. 28. – Ч. 1. – М., 1963. – С. 16 – 45.
10. Афанасьева Н.А. Личностный подход в обучении // Школьный психолог. – 2001. – №32. – С. 24 – 30.
11. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
12. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейро-лингвистический анализ синтаксиса. – М.: ЛКИ, 2008. – 224 с.
13. Бабайцева В.В. Русский язык. 10–11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений филол.профиля. – М.: Дрофа, 2009. – 447 с.

14. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1977. – С.20.
15. Балли Ш. Введение в языковедение. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.
16. Баранов А.Г. О видах функциональной экспрессивности // Проблемы экспрессивной стилистики: Межвуз. сб. статей. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1987. – С. 54 – 58.
17. Бархударов С.Г. Русский язык. 9 класс. Учебник. – М.: Просвещение, 2011. – 206 с.
18. Бейн Э.С. О некоторых особенностях восприятия речи больными с афазией // Проблемы медицинской психологии. — Л.: Медицина, 1976. — С. 191–192.
- 19.Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. — 123 с.
- 20.Бердяев Н. А. Опыт эсхатологической метафизики // Творчество и объективация. — Минск: Экономпресс, 2000. – С. 20.
21. Береговская Э.М. Экспрессивный синтаксис: Учебное пособие по спецкурсу. – Смоленск: СГПИ, 1984. – 92 с.
22. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991 . – 480 с.
23. Богданова Г.А. Русский язык. 11 класс. Учебник. Профильный уровень. ФГОС. – М.: Русское слово, 2012. – 344 с.
24. Богданова Г.А. Программа к учебникам «Русский язык. 10-11 класс: для общеобразовательных учреждений (профильный уровень)». – М: ОСО «Русское слово-учебник», 2012. – 24 с.
25. Богдавленский Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики // Вопросы психологии. – 1958. – № 4. – С. 85 – 98.
26. Большая советская энциклопедия. Том 25. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – С. 330 – 331.

27. Будагов Р.А. К теории синтаксических отношений // Вопросы языкознания. – 1973. – № 1. – С.6.
28. Былинский К.И. Литературное редактирование. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2011. – 395 с.
29. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // РЯШ. – 1996. – № 1. – С. 3 – 8.
30. Вакулин О.С. Личностно-ориентированное образование: от теории к практике // Химия в школе. – 2008. – №8. – С.32 – 36.
31. Валеева Р.З. Формирование иноязычной речетворческой деятельности как компетентности будущих специалистов в системе заочного обучения вуза: автореф. дис. докт. пед. наук: 008.012.01 / Институт педагогики и психологии профессионального образования. – Казань, 2011. – 24 с.
32. Ван Валин Ф. Референциально-ролевая грамматика // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1982. – Вып. 11. – С. 376 – 410.
33. Вандриес Ж. Язык. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 408 с.
34. Вартанян И. А. Восприятие речи // Вопросы функциональной асимметрии мозга. – Л.: Наука, 1988. – 135 с.
35. Васильев Л.М. К вопросу об экспрессивности и экспрессивных средствах (на материале славянских языков) // Славянский филологический сборник. – Уфа: Изд-во Башкирск. ун-та, 1962. – Вып. 9. – С. 107 – 118.
36. Васильева И.Т. Бессознательное в естественных и учебных условиях овладения языком // Бессознательное. В 4 т. – Т.3. – Тбилиси: Мецниерба, 1978. – С. 229 – 234.
37. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Высшая школа, 1982. – 127 С.
38. Ветвинская Т.Л. О стилистической природе повтора // Исследования по романской и германской филологии. – Киев, 1977. – С. 31 – 35.
39. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Русский язык, 2001. – 720 с.

40. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. – М.: Либроком, 2009. – 242 с.
41. Витт Н.В. Речь и эмоции. Речь и эмоции: Учебное пособие к спецкурсу по психологии. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1984. – 76 с.
42. Власенков А.И. Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи: Учеб. пособие для 10 – 11 классов общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 383 с.
43. Власенков А.И. Русский язык. 10 – 11 классы: Учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень. – М.: Просвещение, 2011. – 287 с.
44. Воителева Т.М. Русский язык. 10 класс. Базовый уровень. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
45. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, Астрель, 2011. – 640 с.
46. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сб. ст. по языкознанию. – М.: Изд-во МГУ, 1958. – С. 103 – 124.
47. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 460 с.
48. Гастилене Н.А. Экспрессивность как одна из языковых функций. Текст // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1972. – Вып. 65. – С. 159 – 167.
49. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. – М.: КомКнига, 2009. – 408 с.
50. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: УРСС, 2005. – 320 с.
51. Головкина Н.Т. Повтор как стилистическое средство в различных видах и жанрах речи (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. канд. филол. наук: 10.01.01 / МГПИИЯ. – М., 1964. – 18 с.
52. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997. – 448 с.
53. Гольцова Н.Г. Русский язык. 10–11 классы: Учебник для общеобразоват. школ. – М.: Русское слово, 2011. – 448 с.

54. Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. Психолингвистические основы искусственного интеллекта. – Таллин: Валгус, 1987. – 97 с.
55. Горшенёва И.А. Речевое творчество. – М.: ТОО «Школа», 1995. – С. 27.
56. Горшков А. И. Русская словесность. Сб. задач и упражнений. 10-11 кл.: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2010. – 496 с.
57. Гохлернер М. М. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 137 – 142.
58. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики. Текст. – М: Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
59. Гридин В.Н. Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С.591.
60. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С.10 – 21.
61. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 26 с.
62. Дейкина А.Д. Русский язык. 10 – 11 классы. Базовый и профильный уровни. В 2 частях. Часть 1. – М.: Астрель, 2011. – 265 с.
63. Додонов Б.И. Процесс категориального узнавания грамматического материала // Вопросы психологии. – 1959. – № 2. – С. 241 – 248.
64. Донская Т.К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. – М.: МПГУ, 2003. – С. 24 – 29.
65. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – С. 166.
66. Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 304 с.

67. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
68. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. – Калинин: Изд-во КГУ, 1988. – 95 с.
69. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. — М.: Просвещение, 1968. – 298 с.
70. Зенков Л.Р. Некоторые аспекты семиотической структуры и функциональной организации "правополушарного мышления" // Бессознательное. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. I. – С. 740.
71. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
72. Золян С.Т. Семантика и структура поэтического текста. – Ереван: Высшая школа, 1991. – 137 с.
73. Иванчикова Е. А. Лексический повтор как экспрессивный приём синтаксического распространения // Мысли о современном русском языке. – М.: Просвещение, 1969. – С. 126 – 139.
74. Иконников С.Н. Стилистика в курсе русского языка (7 – 8 классы): Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1979. – 224 с.
75. Калашникова Е.А. Синтаксический параллелизм как средство организации эпического текста (на материале былин Киевского цикла и рун «Калевалы»): дис. канд. филол. наук: 10.02.01 / КГПУ. – Петрозаводск, 1998. – 207 с.
76. Калинаускас И.Н. Жить надо!. – СПб.: Медуза, 1994. – 572 с.
77. Кант И. Об органе Души // Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 709 с.
78. Капинос В.И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 58 – 66.
79. Каркис Р.А. О некоторых видах свободных сочинений, стимулирующих развитие творческой активности, эмоций и художественного воображения учеников 4 – 8 классов: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛатГУ. – Рига, 1975. – 47 с.
80. Карпакова Т.П. Параллелизм как средство связи бессоюзных предложений // Предложение и текст. – Рязань: РГПИ, 1992. – С. 31 – 39.

- 81.Киселев А.Е. Лексическое повторение как грамматическое средство русского языка: дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / МГПИИЯ. – М.,1954. – 174 с.
- 82.Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 104 – 109.
- 83.Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007. – 320 с.
- 84.Кожевникова К.В. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – 136 с.
- 85.Кожина М.Н. Стилистика и некоторые ее категории (к постановке вопроса). – Пермь: Перм. ун-т, 1961. – 23 с.
- 86.Кожина М.Н. О языковой и речевой экспрессии и ее экстралингвистическом обосновании // Проблемы экспрессивной стилистики. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов, ун-та, 1987. – С. 8 – 17.
- 87.Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 152 с.
- 88.Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация. — Волгоград: Перемена, 1988. – 276 с.
- 89.Кудрявцева Т.С. Русский язык: Текст. Переработка текста. Стили речи. 10 класс. Учебник для национальных общеобразовательных учреждений гуманитарного профиля. – М.: Дрофа, 2009. – 272 с.
- 90.Кузнецова А.А. Стилистические фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, в современном русском литературном языке: дис. канд. филол. наук: 10.02.01/ КГУ. – Кемерово, 2003. – 257 с.
- 91.Кузнецова Л.М. Основы отбора и формирования стилистических понятий в школьной практике изучения русского языка: Учеб. пособие по спецкурсу. – Куйбышев: КГПИ, 1982. – 72 с.

92. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
93. Кунин А. В. Основные понятия стилистики в области фразеологии // Структура лингвостилистики и ее основные категории: сб. науч. тр. – Пермь: ПУ, 1983. – С. 44 – 49.
94. Купалова А.Ю. Работа над синтаксическими средствами языка в аспекте развития речи // Методика развития речи на уроках русского языка; под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – С.155 – 156.
95. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 344 с.
96. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.
97. Ладыженская Т. А. Риторика. – М.: Проспект, 2010. – 448 с.
98. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
99. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
100. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды. — Ульяновск: ИПК ПРО, 2004. – 440 с.
101. Лукьянова Н.А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск: НГУ, 1979. – Вып. 5. – С. 3 – 21.
102. Лурия А. Р. Речь и мышление. – М.: МГУ, 1975. – 120 с.
103. Львов М.Р. Риторика: учебное пособие для учащихся 10–11 классов. — М.: Академия, 1995. – 256 с.
104. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.— М.: Изд-й центр, 2004. – 272 с.

105. Львова С.И. Сборник диктантов с языковым анализом текста. 10–11 кл.: Пособие для учителя. – М.: Мнемозина, 2003. – 143 с.
106. Мальцева О.В. Разноуровневый повтор в англоязычном рекламном тексте (структура и функционирование): дис. канд. филол. наук: 10.02.04/ СПбГУ. – СПб., 1991. – 203 с.
107. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
108. Мельникова Л.В. Диагностика уровня речевой и языковой компетенции школьников по русскому языку. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 56 с.
109. Методика преподавания русского языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
110. Михальская А.К. Русский язык: Риторика. Учебник. 10–11 классы. – М.: Дрофа, 2010. – 496 с.
111. Моляко В.А. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 86.
112. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 151 с.
113. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка. – Киев: Выща школа, 1991. – 270 с.
114. Нехлина Р.А. К вопросу об экспрессивности (На материале немецкого языка) // Ученые записки Перм. пед. ин-та. Вопросы германской и романской филологии и методов преподавания иностранных языков. – Пермь, 1969. – С. 18 – 28.
115. Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 10 класс: Учеб. пособие для классов гуманитарного профиля общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2005. – 461 с.
116. Никитина Е.И. Русский язык. Русская речь. Учебник. 9 класс. – М.: Дрофа, 2011. – 256 с.

117. Никитина С.Е. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов: Принципы составления и избранные статьи. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – 161 с.
118. Новикова Т.В. Синтаксический параллелизм как фигура экспрессивного синтаксиса (на материале современной французской литературы): дис. канд. филол. наук: 10.02.05 / МГУ. – Смоленск, 1992. – 208 с.
119. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб: Изд-во С-Петербургского ун-та, 1994. – 228 С.
120. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.
121. Омельчук С.А. Формирование коммуникативно-речевых умений учащихся основной школы на завершающем этапе изучения синтаксиса: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Институт педагогики АПН Украины. – Киев, 2003. – 22 с.
122. Осипов Ю.М. Об уточнении понятия «эмоциональность» как лингвистического термина // Ученые записки МГПИ им. В.И.Ленина. Проблемы синтаксиса английского языка. – М., 1970. – № 422. – С. 116 – 128.
123. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Кн. 2. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – С.213 – 214.
124. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
125. Петровский В.А. Личностно развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1993. – 244 с.
126. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 188 с.
127. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 304 с.

128. Пронина Е. П. Основы методики преподавания русского языка: системно-деятельностный подход. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2009. – 190 с.
129. Пуленко И.А. Экспрессивность синтаксиса публичных речей (синтаксический параллелизм и порядок слов в подготовительных выступлениях деятелей ФКП): автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.05 / МПГУ. – М., 1988. – 21 с.
130. Пятницына Н.Л. Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому языку старшеклассников: автореф. дис. пед. филол. наук: 13.00.01 / ЯГПУ. – Ярославль, 2001. – 21 с.
131. Разумовская М.М. Русский язык. 9 класс. Учебник. – М.: Дрофа, 2011. – 288 с.
132. Розенталь Д.Э. Русский язык: 10-11 классы: Пособие для общеобразоват. учебных заведений. — М.: Дрофа, 2003. – 379 с.
133. Розенталь Д.Э. Секреты стилистики. – М.: Айрис-Пресс, Рольф, 2006. – 208 с.
134. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
135. Ромашова И.П. Экспрессивность как семантико-прагматическая категория высказывания: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.05 / ОГУ. – М., 2001. – 21 с.
136. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества. Психология художественного творчества: Хрестоматия. – Минск: Харвест, 2003. – С. 569 – 593.
137. Русских Г. А. Педагогическое обеспечение подготовки учителя в системе повышения квалификации к проектированию адаптивной образовательной среды // Известия РГПУ им. А.И. Герцена 2009. – 2009. – №116. – С.68 – 74.
138. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.

139. Садыкова Г. Ш. Развитие навыков речетворческой деятельности у учащихся лицейских классов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / ТГГПУ. – Казань, 2009. – 22 с.
140. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории образования: учебное пособие. – Л.: Просвещение, 1985. – 177 с.
141. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 2002. – 321 с.
142. Симонов П.В. Информационная теория эмоции. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 178 – 186.
143. Складенко Р.В. Лингвостилистические особенности синтаксического параллелизма (на материале англо-американской художественной прозы 20-го века): дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / МГПИИЯ. – М., 1987. – 164 с.
144. Сковородников А.П. Выразительные средства языка // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М.: Наука, 2003. — С. 37 – 39.
145. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
146. Скребнев Ю.М. Очерки теории статистики: учебное пособие для студентов и аспирантов филолог, специальностей. – Горький: ГПИИЯ, 1975. – 175 с.
147. Служевская Т.Л. Уроки русской словесности: Практикум по культуре речи. – СПб.: Издательство «Тускарора», 2003. – 245 с.
148. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика: (сложное синтаксическое целое). – М.: URSS, 2007. – 227 с.
149. Солодова И.А. Синтаксический параллелизм в акте коммуникации: дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / МПГУ им. В.И. Ленина. – М., 1993. – 155 с.
150. Спивак Д.Л. Лингвистика измененных состояний сознания: проблема текста // Вопросы языкознания. – 1987. – № 2. – С. 77 – 84.

151. Стернин И.А. О трёх видах экспрессивного слова // Структура лингвостилистики и её основные категории. – Пермь: ПГУ, 1983. – С. 123 – 128.
152. Текучев А.В. Методика преподавания русского языка в средней школе. – М.: Учпедгизг, 1978. – 358 с.
153. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. – М.: Наука, 1988. – С. 174.
154. Теория и технология образования. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1992. – 106 с.
155. Теплов Б.М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. – М.: ЧеРо, 2000. – С.163 – 171.
156. Трофимов В.А. Явление конструктивного параллелизма в синтаксисе современного русского языка // Уч. записки ЛГУ. – Вып. 21. – № 180. – Л., 1955. – С. 13 – 19.
157. Тульчинский Г.А. Текст как интонированное битие или иррациональность семиотики // Философия языка и семиотика. – Иваново: Изд. ИГУ, 1995. – 232 с.
158. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для детей и родителей. – М.: Лествица, 2003. – С. 351.
159. Файзуллаев Б.Ф. Об одном способе описания параллельных конструкций / Семантика и прагматика языковых единиц: Сб. науч. тр. — Душанбе: Тадж. гос ун-т, 1990. – С. 20 – 27.
160. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
161. Философский словарь / ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
162. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. – М., Просвещение, 1991. – 145 с.

163. Хазагеров Т.Г. К вопросу о классификации экспрессивных средств (изобразительные схемы) // Проблемы экспрессивной стилистики. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1987. – С. 65 – 76.
164. Хазагеров Т.Г. Общая риторика: Курс лекций; Словарь риторических приемов. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1999. – 192 с.
165. Харченко В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессивности и эмоциональности в семантике слова // РЯШ. – 1976. – № 3. – С. 70.
166. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – С. 229.
167. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
168. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М.: МПСИ, Модэк, 2004. – 424 с.
169. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1992. – 268 с.
170. Чайковский Р.Р. Общая лингвостилистическая категория экспрессивности и экспрессивность синтаксиса // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. Вопросы романо-германской филологии. – Т. 64. – М., 1971. – С. 188 – 197.
171. Червакова Г.Н. Синтаксический параллелизм в языке немецкой художественной публицистики: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.05 / МГУ. – М., 1977. – 17 с.
172. Чижик - Полейко Л. И. Стилистика русского языка. Ч. 3: Синтаксис. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1964. – 224 с.
173. Шанский Н.М. Филологический анализ художественного текста: книга для учителя. – М.: Русское слово, 2010. – 256 с.
174. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1987. – 192 с.
175. Шеллинг Ф.В. Философия искусства. – М.: Мысль, 1966. – 496 с.

176. Шипицына Г.М. Дидактические материалы для углубленного изучения русского языка: синтаксис, пунктуация, стилистика // Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1997. – 285 с.
177. Ширина Л.С. К вопросу об определении экспрессии в работах Е.М. Галкиной-Федорук // Проблемы экспрессивной стилистики. – Выпуск 2. – Ростов- на-Дону: Изд-во Ростов, ун-та, 1992. – С. 43 – 46.
178. Штайн К.Э. Принципы анализа поэтического текста: Монография. — СПб. - Ставрополь: СГПИ, 1993. – 276 с.
179. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 116 с.
180. Якобсон Р. О. Грамматический параллелизм и его русские аспекты // Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – С. 99 – 133.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИЙ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	4
1.1. Понятие «речетворческая деятельность» в современной научной литературе	5
1.2. Понятия «экспрессивность», «экспрессивный синтаксис» в научной литературе.....	22
1.3. Синтаксический параллелизм и смежные лингвистические понятия.....	34
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	49
2.1. Психологические особенности создания и восприятия экспрессивной речи.....	49
2.2. Педагогические условия формирования коммуникативной творческой личности на уроках русского языка.....	62
2.3. Принципы отбора дидактического материала для организации речетворческой деятельности школьников.....	81
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	88
3.1. Содержание экспериментальной модели развития речетворческой деятельности старшеклассников.....	88
3.2. Особенности внедрения методической модели развития речетворческой деятельности старшеклассников.....	105
3.3. Результаты проверки эффективности предложенной системы.....	145
ГЛАВА 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	151
4.1. Задания констатирующего этапа обучения.....	151

4.2. Упражнения с параллельными и синонимическими синтаксическими конструкциями (ПССК), формирующие речетворческие навыки.....	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	199
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	204
ОГЛАВЛЕНИЕ.....	220

Учебно-методическое пособие

Чернышева Татьяна Геннадьевна

Отпечатано с готового макета в типографии ПРАЙМ

Подписано в печать 16.05.22

Формат 60 × 84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Гарнитура «Times New Roman»

Тираж 100 экз. Заказ 1376.

Типография ПРАЙМ

Самара, ул. Байкальский переулок, 12

Тел.: (846) 922-62-90