

Государственное бюджетное учреждение высшего
профессионального образования
«Мордовский государственный университет имени М.Е. Евсевьева»

На правах рукописи

Березина Лариса Николаевна

**Обучение школьников интерпретации текста в процессе
работы над сочинением по русскому языку**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.Д. Десяева

Саранск – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЕМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	13
1.1. Текст как лингвистическая категория и понятийная основа развития речи учащихся	13
1.2. Интерпретация текста как проблема герменевтики и филологии.....	43
1.3. Сочинение по русскому языку как средство обучения школьников интерпретации текста.....	65
Выводы.....	85
Глава 2. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	89
2.1. Исходные положения, цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента.....	89
2.2. Готовность учителей-филологов к работе над сочинением по русскому языку на основе интерпретации текста.....	92
2.3. Готовность учащихся к анализу текста в целях его интерпретации.....	102
2.4. Готовность учащихся к написанию сочинения с элементами толкования текста как результату его интерпретации.....	110
Выводы.....	123
Глава 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЕМ ПО РУССКОМУ	

ЯЗЫКУ	126
3.1. Концепция и программа формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся 9-х классов в процессе работы над сочинением по русскому языку.....	126
3.2. Приемы и средства формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся 9-х классов в процессе работы над сочинением по русскому языку.....	134
3.3. Результаты экспериментального обучения.....	164
Выводы.....	179
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	181
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	185
ПРИЛОЖЕНИЯ	225

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Организация современного образовательного пространства предполагает выделение специальных областей, в которых осуществляется развитие способности ребенка к коммуникативному самовыражению. Одной из таких областей является русский язык – учебный предмет, обеспечивающий формирование коммуникативной компетенции школьников.

В современной практике обучения русскому языку особое место занимает работа над интерпретацией текста, процессом «освоения содержания текста», выражающегося «в виде более или менее полного изложения своих наблюдений» (И.Н. Сафронова, 2007). Обращение к тексту как источнику высказывания традиционно рассматривается в качестве одного из путей развития речи в школе. Формирование у школьника умений «воспринимать и создавать коммуникативно ориентированные тексты» (Н.А. Ипполитова, 1998) осуществляется на уроках русского языка в процессе обучения «анализу готового текста и... текстопорождению» (А.Д. Дейкина, 2009). Умение ученика понимать чужую речь и на этой основе продолжать коммуникацию в процессе создания собственного высказывания является показателем владения языком как знаковой системой, «позволяющей понимать, быть понятым» [ФГОС, 2010].

Проблема развития у школьников умения создавать высказывания на основе услышанного или прочитанного текста неоднократно ставилась в методической литературе (в работах С.А. Арефьевой, А.Д. Дейкиной, М.Ю. Ивановой, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, Л.Ю. Левковой и других ученых) в контексте методики обучения сочинениям. Однако вопрос о путях и средствах обучения выпускников основной школы

интерпретации текста до сих пор остается актуальным. Это обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, хотя формирование умения интерпретировать тексты и заложено в содержании примерной программы по русскому языку [метапредметными результатами освоения программы основной школы являются «адекватное понимание текста; способность к преобразованию ... и передаче информации, полученной в результате чтения, ... способность адекватно выражать свое отношение к ...услышанному и прочитанному» – Примерная программа по русскому (родному) языку. Основное общее образование], результат обучения русскому языку в 9 классе на конечном этапе освоения данного содержания далеко не всегда соответствует обозначенным параметрам. Учащиеся не владеют в полной мере жанром толкования текста, воплощающим результаты интерпретации, в их речи наблюдаются логические ошибки, связанные с неверным пониманием исходного речевого произведения, высказывания о прочитанном или прослушанном тексте отличаются бедностью словаря.

Во-вторых, коммуникативные умения, обеспечивающие интерпретацию текста, обладают определенной спецификой. В ходе интерпретации школьники осуществляют деятельность, направленную на создание высказывания о тексте. В процессе этой деятельности нужно видеть в исходном тексте предмет собственной речи, источник высказывания, рассматривать языковые единицы исходного текста как средство выражения его смысла и как факты, позволяющие аргументировать собственное мнение о нем – то есть владеть некоторой совокупностью коммуникативных действий интерпретационного характера. В целом, особенности подобных умений в научно-методической литературе не рассмотрены, и учитель русского языка не имеет методических рекомендаций, на основе которых возможно их формирование.

В-третьих, несмотря на то что многие подходы к обучению сочинению по русскому языку на основе прочитанного или увиденного научно обоснованы (к 9 классу школьники овладевают различными приемами анализа художественного текста и на данном этапе филологического образования возможен перенос освоенных ими умений в область анализа текстов других стилей), исчерпывающий ответ на вопрос о том, каковы методические условия повышения эффективности процесса обучения девятиклассников высказываниям о тексте (а именно подобное высказывание воплощает результат интерпретации), в методической науке не получен. В работах Т.А. Ладыженской определены общие подходы к использованию текста как источника высказывания. В рамках концепции изучения русского языка как национального феномена А.Д. Дейкиной разработаны пути обучения школьников лингвистическому анализу текста как способу раскрытия его смысла. В трудах Л.А. Ходяковой описаны особенности развития речи школьников на основе анализа искусствоведческого текста. Исследования Н.А. Ипполитовой посвящены формированию умений создавать вторичные тексты и предупреждению текстовых ошибок. В трудах В.И. Мещерякова сочинение на основе прочитанного рассматривается как особый вид работы, имеющий надпредметные основания.

В связи с введением новых форм государственной аттестации школьников по русскому языку С.А. Арефьевой, Е.С. Симаковой, М.Ю. Ивановой, Т.Г. Смирновой и другими учеными изучены особенности анализа прочитанного текста; последовательность коммуникативно-текстовых действий школьников при определении в нем проблемы, авторской позиции; особенности комментария как особого текстового действия; пути предупреждения ошибок школьников, связанных с нарушениями требований коммуникативных качеств речи. Однако в данных исследованиях не рассматривается вопрос о том, каковы пути

формирования у девятиклассников умений интерпретировать текст, направленных на создание «текста о тексте» с элементами толкования речевого произведения.

Поиск данных путей связан с осмыслением особенностей толкования текста как процесса и особого типа высказывания, являющегося результатом интерпретации текста; коммуникативной ситуации толкования, которая включает 1) содержание и форму исходного текста как предмет речи, 2) коммуникативное намерение откликнуться на интерпретируемый текст, 3) особый образ автора, который выступает как условный исследователь текста.

Таким образом, **актуальность** темы диссертационного исследования обусловлена несоответствием реальных результатов формирования коммуникативных умений выпускников основной школы заданным Федеральным государственным образовательным стандартом, а также недостаточной изученностью путей их формирования в методической науке. Анализ научной литературы, изучение состояния работы по обучению русскому языку выпускников основной школы позволяют выявить **противоречие** между потребностями практики обучения русскому языку в повышении эффективности формирования умений интерпретации текста и задачами, поставленными в Федеральном государственном образовательном стандарте, с одной стороны, и отсутствием научно-методического обеспечения удовлетворения данных потребностей и решения поставленных задач – с другой.

Данные противоречия послужили основой для определения **проблемы** исследования как вопроса о том, каковы особенности методики обучения выпускников основной школы интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку.

Цель диссертационного исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально апробированной

методики формирования умений интерпретировать текст на уроках русского языка в 9 классе.

Объект исследования – процесс формирования коммуникативных умений интерпретационного характера на уроках русского языка.

Предмет исследования – методика обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку.

Методологической основой изучения исследования являются философские труды, посвященные проблемам интерпретации как процесса и результата осмысления действительности (Г. Гадамер, В. Дильтей, В.П. Кохановский, Г.Л. Тульчинский, Ф. Шлейермахер, П. Рикер); интерпретации текста как особого вида коммуникативной деятельности (Г.И. Богин, В.В. Васильева, К.А. Долинин, А.В. Домашенко, В.А. Кухаренко и др.); положения психолингвистики и лингвистики относительно различных аспектов коммуникативной деятельности, ее роли в развитии мышления (В.П. Белянин, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев); процесса и результата смыслового восприятия текста и роли в этом процессе механизмов речи (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.).

Теоретические основы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку представляют собой положения лингвистики, психолингвистики, теории и методики обучения русскому языку, в которых текст представлен как структурная единица языка и единица коммуникации (Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, В.А. Звегинцев, Ю.С. Маслов, О.И. Москальская, В.А. Мыркин, Л.М. Лосева, В.З. Панфилов и др.); рассмотрены коммуникативно-стилистические особенности текста, влияющие на характер его восприятия адресатом, даны основания анализа толкования как типа

высказывания (Н.С. Болотнова, Н.С. Валгина, М.Н. Кожина, Ю.А. Сорокин, Ю.С. Степанов и др.); обобщены данные об особенностях сочинения как вида творческих работ школьников (К.Б. Бархин, Ф.И. Буслаев, В.В. Голубков, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, И.В. Кашникова, И.В. Лаврова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, С.И. Львова, В.Г. Маранцман, Е.И. Никитина, М.А. Рыбникова и др.).

На основе анализа литературы по исследуемой теме, результатов констатирующего эксперимента была сформулирована следующая **гипотеза**: формирование коммуникативных умений интерпретационного характера протекает более эффективно, чем в существующей практике, и в большей степени отвечает современным требованиям к результатам обучения русскому языку в основной школе при следующих условиях:

1) если в систему формирования коммуникативных умений учащихся включается работа над интерпретацией текста как процессом, интегрирующим рецептивные и продуктивные аспекты речевой коммуникации;

2) обучение интерпретации текста осуществляется с учетом его коммуникативно-стилистических особенностей, регулирующих процесс и результат понимания содержания речевого произведения;

3) в содержание работы по развитию речи включается ознакомление с жанровыми и грамматическими особенностями толкования как типа высказывания, отражающего итог интерпретации текста.

Выдвинутая гипотеза опирается на решение следующих **задач**:

- определить научные основы обучения школьников сочинению на основе интерпретации текста;

- выявить существующие в профессиональном сознании педагогов представления о принципах, путях и средствах формирования у школьников коммуникативных учебных действий, владение которыми обеспечивает умение интерпретировать текст, создавая высказывание с

элементами его толкования;

- охарактеризовать готовность школьников к овладению умением создавать высказывание с элементами толкования текста;

- разработать экспериментально и теоретически обоснованную программу обучения учащихся сочинению на основе интерпретации текста и методическое обеспечение ее реализации.

В процессе исследования были использованы следующие **методы**:

1. Экспериментальные методы, включающие констатирующий и эксперимент, экспериментальное обучение.

2. Аналитические методы, включающие теоретический анализ педагогической, психологической, филологической, методической литературы; анализ текстов.

3. Описательный метод, представленный в наблюдениях за речевым поведением детей на занятиях экспериментального обучения.

4. Статистический метод, представленный количественным анализом полученных результатов.

5. Метод анкетирования, примененный на этапе констатирующего эксперимента в качестве средства для сбора эмпирических данных.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в следующем:

охарактеризован методический контекст понятий «толкование текста», «учебная интерпретация текста»;

- определено содержание понятия «сочинение с элементами толкования текста»;

- уточнена типология коммуникативных умений интерпретационного характера, определена их иерархия и установлена их соотнесенность с базовыми коммуникативными умениями;

- сформулированы принципы обучения школьников сочинению с элементами интерпретации текста, определены пути освоения понятийной

основы данного процесса и его деятельностной составляющей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в диссертации разработаны и теоретически обоснованы концептуальные положения методических основ развития речи школьников на основе интерпретации текста, центральным звеном которой является обучение сочинению с элементами толкования речевого произведения.

Определение критериев отбора дидактического материала для обучения сочинению с элементами толкования текста, разработка системы заданий, выполнение которых обеспечивает формирование интерпретационных коммуникативных умений, определяет **практическую значимость** исследования. Эти результаты могут быть использованы на уроках русского языка в средней школе, на занятиях по курсу «Методика преподавания русского языка» со студентами филологических факультетов педагогических вузов.

Обоснованность и достоверность исследования подтверждается данными анализа научной литературы, результатами экспериментального исследования, охватывающего 68 учителей, 46 студентов-филологов и 250 учеников.

Апробация исследования. Материалы и результаты исследования обсуждались на следующих научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции «Профессиональная деятельность педагога в системе поликультурного социума» (Саранск, 17–18 июня 2010 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Ценностные ориентиры в начальном филологическом образовании и подготовке учителя» (Москва, 17 февраля 2011 г.); Международной научно-практической конференции «Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя» (Москва, 16 февраля 2012 г.); Международной научно-практической конференции «Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное» (Москва, 20-21 марта

2014 г.); на заседаниях аспирантского объединения кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ГБУ ВПО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева»; отражены в 9 публикациях по теме диссертационного исследования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1) обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку основано на том, что итогом интерпретации, предполагающей интеграцию рецептивных и продуктивных аспектов речевой коммуникации, является создание особого высказывания, в котором исходный текст разъясняется;

2) эффективность обучения интерпретации на уроках русского языка обеспечивается организацией аналитической, конструктивной и продуктивной интерпретационной деятельности школьников в процессе их работы над сочинением с элементами толкования текста, цель которого – демонстрация понимания смысла текста.

3) результатом обучения школьников интерпретации текста является формирование у них комплекса коммуникативных умений интерпретационного характера (*умений определять особенности смысловой структуры текстов разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования; формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста; подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста; формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи; создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию понимания смысла первичного текста*) на основе ознакомления с понятиями «смысловая структура текста», «средства выражения смысловой структуры текста», «толкование текста».

Глава 1. Теоретические основы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку

1.1. Текст как лингвистическая категория и понятийная основа развития речи учащихся

В современной методической науке мысль о взаимосвязи развития коммуникативных умений школьников и их деятельности по созданию и восприятию текстов является одним из бесспорных положений, доказанных теорией и практикой обучения русскому языку. Поэтому категория текста и связанные с этим понятия (тип текста, тема текста, структура текста, стиль текста) являются важнейшими компонентами лингвистической основы развития речи учащихся. В данном параграфе рассматриваются взгляды ученых на природу текста, основания отнесенности его к единицам языка и к единицам речи, особенности текстообразующих категорий (признаков, позволяющих отграничить текст от «нетекста») и собственно текстовых категорий (существенных свойств текста, которые специфически проявляются в речевых произведениях разных функциональных стилей и жанров).

Текст изучается в языкознании в различных аспектах: в аспекте его единиц, смысловой цельности, структуры (собственно лингвистические аспекты текста: Р.А. Будагов, Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, В.А. Звегинцев, Л.М. Лосева, Ю.С. Маслов, О.И. Москальская, В.А. Мыркин, и другие ученые), как единица коммуникации (коммуникативные аспекты текста: Н.С. Болотнова, Г.Л. Золотова, Н.К. Рябцева и другие ученые), обеспечивающая «представление «неочевидного» через физический, воспринимаемый мир» [Рябцева, 2004: 22], с точки зрения обусловленности средств его создания сферой общения (стилистические аспекты текста: М.Н. Кожина, В.В. Одинцов, Г.Г. Солганик,

Н.С. Болотнова и другие ученые). Все названные направления лингвистики объединяет интерес к тексту как к единице высшего уровня системы языка, воплощающей результат речевой деятельности (письма или говорения). В языкознании данная идея возникла на основе мысли Ф. де Соссюра о свойстве одних и тех же явлений выступать как в качестве единиц языка, так и в качестве единиц речи [Соссюр, 2004]. Положение Л.В. Щербы о тройном аспекте языковых явлений (речевая деятельность – языковая система – языковой материал) [Щерба, 1974] дало начало развитию в русистике тех концепций, в которых текст предстает явлением, имеющим «противоречивую природу», интегрирующим позиции автора и адресата, языковую систему и речевой продукт [Бахтин, 1979]. При этом текст обладает свойствами повторяемости, воспроизводимости (как моделируемая единица), с одной стороны, и индивидуальности, неповторимости (как результат речевого акта) – с другой.

В современной научной литературе представлено узкое и широкое понимание текста. В узком понимании текст – это 1) «высказывание – сверхфразовое единство, обладающее относительной законченностью в рамках целого речевого произведения» [Бернацкая, 2007: 707], 2) произведение речи, зафиксированное на письме. В широком понимании текст – это любое законченное речевое произведение. Данное понимание текста представлено в широком спектре научной литературы: от энциклопедических словарей до учебных пособий. Так, например, О.С. Ахманова определяет текст как «произведение речи, зафиксированное на письме» [Ахманова, 1969: 470]. Такое понимание текста (как произведения письменной речи) представлено и в определении И.Р. Гальперина, признаваемом многими лингвистами «исчерпывающим»: «текст – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными

типами лексической, грамматической и логической связи и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку» [Гальперин, 1981: 14]. В данном определении подчеркивается «жанровость» текста (отнесенность каждого речевого произведения определенному жанру), специфика структуры текста, его коммуникативная направленность («прагматическая установка»).

С другой стороны, в лингвистическом энциклопедическом словаре текст определяется как «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность, цельность» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990: 507]. Данное определение не предполагает ограничения текста формой речи. Очевидно, что связность и цельность текста как его основные категории проявляются в системе как устной, так и письменной коммуникации.

Коммуникативную природу текста многие ученые относят к его существенным свойствам. По определению Ю.М. Скребнева, текст – это «всякое речевое произведение, любая конкретная последовательность языковых знаков (слов), возникшая в итоге речевого акта» [Скребнев, 1975: 7]. С коммуникативной природой текста связан такой его признак, как завершенность [Зарубина, 1981; Лосева, 1980; Матвеева, 2003; Москальская, 1981]. Завершенность текста отражает законченность в нем того или иного речевого действия участника коммуникации.

Наличие у текста структурных и коммуникативных свойств является основанием дискуссии о том, к какой системе относится текст: к системе языка или речи. Многие исследователи (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Е.И. Шендельс и другие ученые) считают текст моделируемой единицей языка, функционирующей «в качестве основной языковой единицы» [Колшанский, 1984: 35]. Такое понимание текста аргументируется возможностью типизации «реального многообразия

текстовых форм и структур общественной речи» [Золотова, 1984: 164]. В связи с этим в лингвистике наряду с термином *текст* появился термин *дискурс*, т.е. наблюдаемое, конкретное проявление языка в речи, текст, реализуемый в речи.

В то же время бесспорно то, что именно в тексте все средства языка становятся коммуникативно значимыми, объединенными в определенную систему, в которой каждая единицы проявляет свои сущностные признаки и приобретает новые, текстообразующие функции (функции связи компонентов текста, функции ключевых слов и под.). Следовательно, конечное назначение каждой единицы языка – это участие в создании текста как речевого произведения. З.Я. Тураева, например, рассматривает текст как некое упорядоченное «множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное *передать* (курсив наш – Л.Б.) определенным образом организованную и направленную информацию» [Тураева, 1986]. Очевидно, что текст существует лишь в процессе коммуникации, когда происходит его продуцирование или восприятие. Но при этом он имеет собственную внутреннюю структуру, определенное строение, некоторые языковые средства связности его частей не позволяют тексту «рассыпаться» на отдельные составляющие.

Таким образом, можно выделить общие свойства текста:

- 1) текст – результат речевой деятельности,
- 2) текст имеет определенную структуру,
- 3) текст обладает признаками, которые обеспечивают системность компонентов, из которых он состоит, и единиц, участвующих в его создании (это такие признаки, как целостность, связанность, коммуникативная направленность).

Таким образом, текст целесообразно рассматривать как особое явление, единицу языка и речи. Как единица языка (единица синтаксиса)

он характеризуется единством определенной текстовой семантики и структуры, воспроизводимостью признаков в соответствии с определенной синтаксической моделью. Как речевая единица текст отражает компоненты ситуаций коммуникации и индивидуальность автора, а также создается каждый раз заново.

Понимание текста как единицы языка и речи отражено и в школьной лингвистике. Для методики развития речи школьников важно, что 1) текст – это речевое произведение (текст характеризуется определенным замыслом, темой), обладающее определенной структурой, логическим и стилистическим единством, грамматической и смысловой связанностью его компонентов, 2) в создании текста участвуют единицы всех уровней языка, при этом их употребление, с одной стороны, регулируется лексическими и грамматическими связями и отношениями (законы языка), а с другой – стилистическими особенностями текста (законы речи).

На основе подхода к тексту как к двуплановой единице строится, например, работа над текстом школьных сочинений. Она предполагает учет основных категорий текста, осмысление которых поможет школьникам избежать при создании тех или иных текстов коммуникативных неудач, таких ситуаций, когда «нечто в процессе коммуникации происходит неправильно» [Иванов, 2007: 251]. Причинами коммуникативных неудач являются нарушения требований коммуникативных качеств речи: правильности, точности, логичности, чистоты, выразительности, богатства, уместности. Анализ ошибок текстового уровня показывает, что все они так или иначе связаны с отступлениями от норм воплощения в тексте его смысловой цельности, информативности, структурной связности и других существенных признаков.

Важность для школьной практики обучения тексту таких текстовых категорий, как связность и целостность, требует обращения к их особенностям. Известно, что ученые выделяют два типа категорий, присущих только тексту. Во-первых, это текстообразующие категории. К ним, кроме целостности, связности, интенциональности (реализуемости определенного коммуникативного замысла), относятся категории информативности и линейности [Бернацкая, 2007: 707]. Во-вторых, это текстовые категории – такие признаки текста, которые проявляются в текстах разных типов с помощью определенных систем языковых средств.

Поскольку особенности текстовых категорий непосредственно проявляются в процессе создания текстов, а также влияют на процесс восприятия текстов, именно они лежат в основе методики работы над текстом в школе. Так, например, содержанием категории информативности, выделенной И.Р. Гальпериным, является система, включающая три компонента – три типа информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстную [Гальперин, 1981].

Содержательно-фактуальная информация – это информация о фактах, событиях, явлениях. Очевидно, что данный тип информации формирует тему текста (тема – «предмет обсуждения в тексте, номинативно выраженное содержательное ядро целого текста» [Матвеева, 2003: 542]). Способность представлять в тексте содержательно-фактуальную информацию лежит в основе одного из основных коммуникативных умений – умения соотносить высказывание с его темой.

Содержательно-концептуальная информация представлена в тех компонентах содержания текста, которые выражают отношение автора текста к предмету речи. Способность представлять в тексте содержательно-концептуальную информацию – это умение воплощать в тексте ту или иную основную мысль.

Содержательно-подтекстная информация представлена преимущественно в текстах художественного и разговорного стилей. Умение школьника видеть подтекст, соотнося тот или иной компонент читаемого произведения с произведением в целом и с речевой ситуацией, также является компонентом содержания работы по русскому языку и литературе.

Существенную роль в определении содержания работы над текстом в школе играет также отнесенность текста к тому или иному функционально-смысловому типу речи (описанию, повествованию или рассуждению) и к тому или иному функциональному стилю (научному, официально-деловому, публицистическому, художественному, разговорному).

Остановимся на особенностях текстообразующих категорий и текстовых категорий, представленных в научной литературе (см.: Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Гальперин, 1981]; Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики [Бондарко, 2001]; Лосева Л.М. Как строится текст [Лосева, 1980]; Москальская О.И. Грамматика текста [Москальская, 1981]; Солганик Г.Я. Стилистика текста [Солганик, 2002]).

Признаки текста традиционно рассматриваются в научной литературе за рамками различий языка и речи. В их числе рассматривают текстообразующие и текстовые категории. К текстообразующим относятся:

- 1) информативность (содержанием текста является определенная информация, основное ядро которой составляет тема текста, раскрываемая в соответствии с авторским замыслом);
- 2) цельность (обеспечивается единством темы и основной мысли текста);

3) связность (осуществляется: а) на грамматическом уровне с помощью средств связи предложений, абзацев, всех частей текста: союзов, вводных конструкций, частиц; б) на текстовом уровне в композиционной завершенности речевого произведения);

4) линейность (постепенная развертываемость информации в пространстве и во времени, которая может сочетаться с нарушениями постепенности в плане содержания, с обращением в прошлое и будущее).

Обращение к сущности названных категорий показывает, что в них отражена определенная связь формальной организации текста и его содержания. Вместе с тем информативностью, смысловой целостностью, связностью, композиционной завершенностью обладает любой текст (именно наличие этих признаков позволяет отличить текст от набора предложений или от незавершенного высказывания). Их учет при анализе текстов в школе важен не столько в лингвистическом, сколько в методическом плане: при выявлении конкретных ошибок в построении высказываний. Более важным представляется обращение к особенностям функционирования в речевых произведениях, создаваемых школьниками, языковых средств, объединенных возможностью представлять те или иные текстовые категории.

На выделении в тексте особых категорий основывается его анализ как особой единицы языка, речи и общения в современной лингвистике. По данным лингвистической литературы, в число категорий текста входят следующие:

1. Пресуппозиция – наличие некоторого дотекстового утверждения, которое представлено автором текста как само собой разумеющееся.

2. Предупоминание – упоминание о каком-либо явлении, событии, факте раньше, чем подробное изложение этого факта займет свое место в высказывании.

3. Модальность, выражающая а) отношение высказывания к действительности (объективная модальность), б) отношение говорящего к высказыванию (субъективная модальность).

4. Нарративность – отражение в тексте некоторой последовательности происходящих событий или системности явлений. Заметим, что с категорией нарративности связано понятие «красная нить» – «движение слов в тексте, раскрывающее тему текста, выступающее тематическим стержнем, вокруг которого группируется вся побочная информация» [Ипполитова, 1988: 46].

Обращение к тексту как предмету изучения в школе позволяет отметить особую значимость некоторых из названных категорий как для анализа исходного, читаемого, интерпретируемого текста, так и для работы над текстами сочинений учащихся.

Пресуппозиция – это некоторое «дотекстовое» утверждение. Его можно сформулировать, обобщая определенные аспекты речевой ситуации, в которой функционируют подобные речевые произведения. Как отмечает Л.К. Чикина, наличие пресуппозиции – это основное «условие для истинности утверждения, удачности коммуникации, уместности, грамматической правильности предложения в зависимости от уровня, на который пресуппозиция распространяется» [Чикина, 1986: 13]. При этом «в нехудожественных текстах пресуппозиция определяется семантикой слов и «фоновыми знаниями» о мире у пишущего и читающего» [Чикина, 1986: 14]. К фоновым знаниям о коммуникации, актуальным в рамках исследуемой проблемы, необходимо отнести личные впечатления учащихся, их знания о проблеме. В художественных текстах – это основные сведения о писателе и истории создания произведения, с которыми школьников знакомит учитель.

Элементы пресуппозиции постоянно воспроизводятся в ситуации учебного общения, когда автор речи (учитель), обращаясь к ученикам,

предваряет чтение текста того или иного автора сообщением о его статусе, интересах, увлечениях, причинах написания текста и т.п. именно с целью акцентировать внимание на тех сторонах текста, в которых отражены связи (часто – только содержательные) с пресуппозицией. (Ср.: *«Михаил Пришвин – известный русский писатель. Он страстно любил природу, умел наблюдать ее. В его произведениях отражаются впечатления писателя от лесных прогулок, случаев на охоте, интересных встреч с природными явлениями. Вот и в данном тексте...»*).

Предупоминание – это представленный в самом тексте компонент, который «направляет внимание читателя на последующее изложение, заставляет его активно воспринимать текст» [Чикина, 1986: 14]. В научных изданиях эта информация представлена в предисловии, введении. В публицистике – в «говорящем» заголовке. В художественном тексте – в зачине. Предупоминание в художественном тексте позволяет понять, о каких событиях идет речь, где они происходят, кто в них участвует [Чикина, 1986: 14–15; Арнольд, 1984: 3–11; Бондарко, 2001: 11–13]. Осмысление предупоминания в исходном тексте – важный этап интерпретации текста школьниками в процессе работы над сочинением. Так, например, работа в классе над интерпретацией высказывания И. Гете (*«Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все еще не могу сказать, что вполне достиг цели»*) начинается с анализа фразы *«Эти добрые люди...»*. Ее анализ показывает, что данное высказывание – реплика в диалоге, одним из участников которого и является автор. Но данная реплика как бы обращена в сторону – не непосредственно к «добрым людям». Диалог посвящен чтению. Фраза интерпретируется школьником так: *«Мысли Гете о чтении обращены к воображаемым читателям, а не к его реальным собеседникам. Писатель подчеркивает, что чтение – это*

работа, ей нужно учиться, затратив много «трудов и времени». Он сам учится уже «80 лет» и еще не считает себя настоящим читателем».

Специфика категории модальности проявляется в текстах в связи со значимостью выражения отношения автора к содержанию высказывания. Н.С. Валгина называет модальность «важнейшим элементом текстообразования и текстовосприятия», который «скрепляет все единицы текста в единое смысловое и структурное целое» [Валгина, 2003: 96-104]. Исследователь также обращает внимание на разграничение объективной модальности, определяющей отношение говорящего к высказыванию, и субъективной, выражающей отношение автора к сообщаемому, его концепции, точку зрения, позиции, его ценностные ориентации. По мнению Н.С. Валгиной, для определения субъективной модальности текста важным является образ автора, «воплощенное в речевой структуре текста личностное отношение к предмету изображения» [Валгина, 2003: 96].

В современной лингвистике семантика субъективной модальности характеризуется достаточно подробно. Ученые выделяют – в связи с характеристикой модальности – иные, более частные категории. Одна из них – категория оценочности. Оценочность рассматривают в числе языковых категорий (Н.Д. Арутюнова, Е.В. Бельская, Л.М. Васильева, В.А. Звегинцев, Г.Я. Солганик, В.К. Харченко, В.И. Шаховский и другие ученые). По определению Г.Я. Солганика, «оценочность – важнейшая общеязыковая категория, имеющая большое значение для развития и функционирования языка, формирования речи» [Солганик, 2007: 266]. Оценочность может быть выражена на уровне лексики (семантика слов), словообразования (суффиксы субъективной оценки), морфологии (степени сравнения прилагательных, наречий и т.п.), синтаксиса (сравнительные придаточные и под.). Важно, что все языковые средства, «содержащие оценочность, ...придают высказыванию (тексту) субъективную

модальность» [Солганик, 2007: 266]. Обращение к средствам выражения оценки предмета речи – важный этап интерпретации текста, так как он позволяет установить особенности авторского отношения к проблеме.

Известно, что категория модальности позволяет передать в тексте не только содержание, но и смысл – индивидуально-авторское понимание содержания. Анализ интерпретируемого текста обязательно включает в себя выявление средств субъективной модальности, передающих отношение автора к предмету речи и – следовательно – участвующих в выражении основной мысли.

Категория нарративности рассматривается в лингвистике как специфическое проявление в том или ином тексте его смысловой цельности. Нарративность – «красная нить» – раскрывает тему текста, выступая ее «тематическим стержнем» [Чикина, 1986: 17; Шмид, 2003: 11; Брусенская, 2005].

Говоря о нарративности, ученые обращаются к категории ключевых слов, особых единиц (как слов, так и словосочетаний), выражающих «главную идею целого... текста», создающих «внутреннее единство лексической системы произведений, становясь существенным элементом его композиционного построения» [Сковородников, 2007: 241-244].

Н.С. Валгина подчеркивает, что «единство темы проявляется в регулярной повторяемости ключевых слов через синонимизацию ключевых слов, через повторную номинацию» [Валгина, 2003: 41]. Соотнесенность ключевых слов с предметом речи делает их анализ важным этапом развития умения школьников интерпретировать текст.

Таким образом, текст представляет собой речевое произведение, характеризующееся следующими признаками: текстообразующими категориями и собственно текстовыми категориями. Понятие текста не получило однозначного определения в науке, и в этом смысле можно говорить о многозначности термина «текст». Для школьной практики

целесообразно рассматривать текст как единицу языка и речи, обладающую воспроизводимыми структурными признаками, а также информативностью, формальной завершенностью, связностью компонентов, смысловой цельностью, интенциональностью. Каждая из названных текстообразующих категорий находит свое отражение в работе над развитием текстовых аналитических умений учащихся: умений определять тему текста, формулировать авторский замысел (основную мысль), видеть границы текста, способы и средства связи его компонентов, умений, лежащих в основе коммуникативных учебных действий: определения темы и основной мысли собственного высказывания, подбора материала к высказыванию из различных (в том числе и текстовых) источников, планирования будущего высказывания, создания высказывания в определенной композиционной форме (функционально-смысловой или жанровой), совершенствования написанного.

Текст как предмет изучения в школе рассматривался Л.И. Величко, Н.А. Ипполитовой, В.И. Капинос, Л.М. Лосевой, В.Н. Мещеряковым, Е.И. Никитиной, Н.А. Пленкиным, Г.Я. Солгаником, И.А. Фигуровским и другими учеными. Учеными-методистами разработаны значимые классификации текстов, методы и приемы работы с текстом на уроке. Проблемы обучения учащихся восприятию и продуцированию текстов нашли отражение в теории развития связной речи школьников (Т.А. Ладыженская) и концепции обучения учащихся чтению текста (Н.А. Ипполитова). Анализ трудов методистов позволяет сделать вывод о том, что при обращении к тексту как источнику высказывания, к средству обучения школьников написанию сочинений прежде всего актуализируются такие категории текста, как пресуппозиция, предупоминание, модальность и нарративность. Наблюдения показывают, что текстовые ошибки и коммуникативные неудачи школьников (затруднения в нахождении средств выражения авторского отношения к

сообщаемому, в систематизации ключевых слов, неумение начать сочинение и под.) часто связаны с неосознанностью данных особенностей текста.

Особый аспект анализа текста как предмета интерпретации – его функционально-стилевые особенности. Создавая текст, носитель языка всегда имеет дело с речевым произведением определенного функционального стиля: научного, официально-делового, публицистического, художественного или разговорно-обиходного. Известно, что особенности функциональной разновидности языка определяются не только характером входящих в нее единиц, но и их частотностью, а также экстралингвистическими факторами [Кожина, 2003]. К ним относятся «те явления внеязыковой действительности, в которых протекает речевое общение и под влиянием которых происходит отбор и организация языковых средств» [Кожина, 2003: 624].

В работе по обучению школьников интерпретации текста важно учитывать, что анализируемый текст может быть осмыслен и понят школьником лишь в том случае, если ученик правильно определяет стиль данного текста.

Известно, что каждая функциональная разновидность русского литературного языка обладает системой специфических черт. Существенные признаки стиля, стилевые черты – это «результат взаимодействия экстралингвистической основы и системы языковых средств, регулярно употребляемых в текстах того или иного стиля» [Десяева, 2008: 143]. Объединенные в стиль языковые средства обладают особенностями семантики и структуры, которые позволяют отразить в том или ином речевом произведении все компоненты экстралингвистической основы стиля. С другой стороны, именно анализ употребленных средств позволяет читателю воссоздать замысел автора, определить границы темы, выявить логические связи компонентов текста.

Анализ научной литературы показывает, что при описании существенных признаков стиля ученые опираются на его свойства, выделенные академиком В.В. Виноградовым в следующем определении: «Стиль – это общественно осознанная, функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [Виноградов, 1955: 73]. Развивая данное определение, М.Н. Кожина указывает, что «...функциональный стиль речи... – ...то качество исторически сложившейся и социально осознанной разновидности речи, которое определяется той или иной сферой общественной деятельности и соотносительной формой общественного сознания и обладает своеобразной окраской, создаваемой особенностями функционирования в этой области общения языковых средств и специфичной речевой организацией, имеющей в соответствии с особыми здесь задачами общения свои нормы отбора и сочетания языковых единиц всех уровней» [Кожина, 1970: 10].

В школьном обучении определение стиля включает указания на его следующие существенные признаки: 1) функциональный стиль – это система средств языка, 2) данная система регулярно (относительно постоянно) функционирует в определенной специфической социально значимой сфере общения, 3) данная система включает единицы, обладающие определенными стилистическими особенностями и возможностями, а также правила и приемы их организации в речевых произведениях.

В практике обучения сочинению с элементами толкования текста используются речевые произведения с характерными признаками научно-

популярного, публицистического и художественного стилей. Мы исходим из того, что каждый функциональный стиль проявляется в тексте, придавая речевому произведению определенные стилевые черты, отражающие экстралингвистические основания стиля. Именно экстралингвистическая основа того или иного текста становится целью его интерпретации (школьник должен определить тему текста, замысел автора, установить различные аспекты сферы общения).

Взаимодействие экстралингвистических основ речи, стилевых особенностей текста и тех его особенностей, которые управляют пониманием текста читателем, отражается в современной стилистике с помощью понятия «регулятивность». Регулятивность – «системное качество текста, отражающее его способность, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» [Болотнова, 2011: 34-40; Сидоров, 1987]. Н.М. Болотнова отмечает, что регулятивность является специфичной в разных функциональных типах текстов (как функционально-стилистических, так и функционально-смысловых).

Очевидно, что предлагаемые школьникам для интерпретации тексты должны обладать достаточной регулятивной силой, отличаться наличием ярких регулятивных средств. К подобным средствам в коммуникативной стилистике относят лингвистические (ритмико-звуковые, лексические, морфологические, словообразовательные, синтаксические) и экстралингвистические (композиционные, логические, графические) регулятивные средства [Болотнова, 2011: 35]. Чаще всего «регулятивность имеет комплексный интегральный характер, однако можно говорить и о преобладании регулятивных средств одного типа, своеобразной доминанте регулятивности» [Болотнова, 2011: 35].

В зависимости от того, каков масштаб действия регулятива (позволяет он понять тот или иной фрагмент текста или текст в целом), Н.С. Болотнова рассматривает как регулятивы 1) стилистические приемы

и 2) типы выдвижения (определенные приемы структурирования текста, выделяющиеся в том или ином речевом произведении). Стилистические приемы, по мнению исследователя, «имеют локальный характер, формируясь из отдельных регулятивных средств в рамках минимального контекста». Типы выдвижения «имеют общетекстовый характер» [Болотнова, 2011: 37].

В коммуникативной стилистике рассмотрена регулятивная функция различных стилистических приемов, используемых в художественных текстах (Е.А. Бакланова, А.В. Громова, И.В. Кочетова, Г.Г. Молчанова, Н.Г. Петрова, И.Н. Тюкова). При этом данное понятие («стилистический прием») объединяет такие явления, как использование тропов (метафоры, эпитета, иронии и других), фигуры речи (антитезу, оксюморон, эллипсис, многосоюзие, повтор, градацию и другие), а также особые способы организации текста («интимизацию общения»; «усиление динамики действия»; «гиперболизацию событий и явлений» и другие [Винокур, 1980]). Очевидно, что к подобным особым способам организации текста относятся и многие приемы, характерные для научных и публицистических текстов: например, развернутая метафора в научно-популярной речи [Грызулина, 2007].

Таким образом, стилистический прием – это «регулятивная структура, характеризующаяся преднамеренным выделением речевых средств в коммуникативных и эстетических целях» [Болотнова, 2011: 37], «...минимальный отрезок текста, с достаточной полнотой выявляющий как стилистическое намерение говорящего, так и способ осуществления этого намерения...» [Винокур, 1980: 78]. И если рассматривать с точки зрения коммуникативной стилистики как регулятивы те средства, которые привлекают внимание адресата к самому главному для автора (тем самым обеспечивая его восприятие определенных компонентов содержания), то очевидно, что их можно выделить не только в текстах художественного

стиля. Не вызывает сомнения, что в публицистических текстах к регулятивам относятся, например, средства авторской оценочности. В научно-популярных – так называемые приемы популяризации, к которым В.В. Одинцов относит «прием словесного подчеркивания», аналогию, иллюстративное повествование [Одинцов, 1982].

К регулятивам причисляют и так называемые типы выдвижения, разработанные в стилистике [Арнольд, 1974; Арнольд, 1980] и в риторике, где данная теория применяется при описании способов диспозиции, расположения материала (ср.: «теория выдвижения учит нас при выборе композиции особым образом маркировать главные мысли» – [Хазагеров, 2002: 127]). К типам выдвижения ученые относят повтор, контраст, обманутое ожидание, сцепление, конвергенцию (скопление в одной точке текста пучка стилистических приемов, выполняющих общую стилистическую функцию).

Очевидно, что типы выдвижения формируются на основе стилистических приемов (например, контраст требует использования антонимов и антитезы, сцепление – фигуры стыка). Поскольку «выбор того или иного типа выдвижения зависит от ряда факторов: от адресата, особенностей ситуации, жанра, стиля» [Болотнова, 2011: 38], осознание данных типов будет способствовать пониманию текстов разных стилей.

Н.С. Болотнова предлагает следующие основания типологии регулятивных структур текста: 1) эксплицитность / имплицитность (внешняя выраженность / невыраженность) актуализированных регулятивными структурами смысловых признаков описываемых в тексте реалий; 2) специфика (семантическая, грамматическая и др.) ключевых регулятивных средств; 3) масштаб действия регулятивных структур; 4) соотношение разных регулятивных средств в рамках целого текста; 5) тип связи регулятивных средств в рамках регулятивных структур (формальной, семантической, ассоциативной, тематической и других);

6) ориентация регулятивных структур на стереотипность и творчество в управлении познавательной деятельностью адресата; 7) функции регулятивных структур; 8) тип текста, в рамках которого реализуются данные регулятивные структуры. Наши наблюдения показывают, что актуальными в аспекте исследуемой проблемы являются первое, второе и четвертое основание. Действительно, внешняя выраженность признаков предмета речи требует употребления слов с конкретным значением. Внешняя невыраженность – включения в текст средств, указывающих на реакцию персонажа на те или иные признаки (в художественном тексте), использования абстрактной лексики (в научно-популярном) и под. Регулятивные средства обладают структурными связями (например, группы ключевых слов обычно включают однокоренные слова).

Рассмотрим особенности текстов научного, публицистического и художественного стиля (тех функциональных разновидностей языка, которые представлены в текстах, данных в школьных учебниках, методических пособиях, в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ и ГИА для интерпретации) с точки зрения характера их регулятивных структур. Иными словами, попытаемся установить, какие средства характеризуются в научной литературе с точки зрения их возможностей управлять пониманием адресатом текста того или иного стиля.

Регулятивность научно-популярного текста, как и текста любого другого стиля, определяется соответствием используемых в нем речевых структур экстралингвистической основе научно-популярной речи, в которую входят компоненты как общие для научного стиля, так и специфические для его научно-популярной разновидности.

Рассмотрим регулятивы научно-популярного текста, опираясь на данные научной литературы о языковых средствах, отражающих стилевые черты данной функциональной разновидности языка, и на результаты

анализа научно-популярных текстов, представленных в школьных учебниках.

Известно, что основные единицы, отражающие специфику того или иного стиля, относятся к лексическому и синтаксическому уровням. Именно лексические единицы (прежде всего терминологические и изобразительно-выразительные) являются основным средством выражения специфической семантики текста научно-популярного подстиля, то есть той особенности текста, которая и раскрывается в процессе его интерпретации. Это связано с тем, что в научно-популярном тексте 1) с помощью терминов представлена понятийная система той или иной области научных знаний, 2) с помощью общенаучной лексики выражаются связи научных понятий, их отношения, 3) с помощью изобразительно-выразительных средств создается так называемая «художественность» (Ю.С. Сорокин, В.В. Одинцов и другие ученые) научно-популярного речевого произведения.

Употребление терминологии – первый регулятивный прием, отраженный в текстах научного стиля. При ознакомлении с содержанием текста адресат в первую очередь должен уяснить, о какой предметной области идет речь. Но установление связей понятий, отраженных в терминах, осуществляется адресатом с опорой на иную группу лексики – на общенаучные слова, которые позволяют указать на содержание того или иного объекта (*суть, сущность*), форму и состав объекта (*состав, строение, структура*), происхождение объекта (*возникновение, генезис*), взаимосвязи с другими объектами (*иерархия, положение, отношения, взаимодействие*), особенности развития объекта (*формирование, динамика, изменение*), путь или способ познания объекта (*метод, прием, подход*). Для того чтобы активизировать внимание читателя, в научно-популярном тексте используются изобразительно-выразительные средства: развернутые метафоры, аналогии и другие средства акцентуации.

Результаты наблюдений за использованием научно-популярных текстов в процессе обучения школьников среднего звена различным предметам позволяет нам прийти к определенным выводам относительно их регулятивных особенностей. К ним следует отнести наличие структурно-смысловых компонентов, в которых представлены знания эмпирического уровня, аналогию, управляющие мыслительно-речевой деятельностью клишированные средства типа «рассмотрим пример», «находим подтверждение», развернутую метафору, а также средства акцентуации, выделения наиболее важного в тексте.

В научно-популярном тексте также важны повторы, вопросно-ответные ходы, заставляющие читателя размышлять над проблемой совместно с автором. Вопросно-ответный ход важен и потому, что он акцентирует внимание адресата на том аспекте излагаемого материала, о котором задан вопрос. Особым регулятивом является прием контраста, заставляющий обратить внимание на противопоставляемые явления. Иллюстративность, аналогичная изобразительности художественного текста, обеспечивается наличием ярких примеров, аналогий, повествовательных фрагментов.

Все перечисленные регулятивные средства научно-популярного текста традиционно рассматриваются в стилистике как средства популяризации. Очевидно, что необходимость сделать содержание текста понятным и интересным для адресата (популярно = «интересно и понятно всем» [Сорокин, 1954: 74]) всегда требовала от их авторов поиска средств активизации внимания, мышления, воображения читателя. Интерпретировать научно-популярный текст – значит сформулировать ту закономерность, о которой говорит автор. Поскольку такой текст подчеркнуто логичен (как и любой научный текст), формулировка закономерности не представляет для читателя трудности, если язык текста

в целом и его регулятивные средства доступны адресату. Приведем пример научно-популярного текста, выделив в нем регулятивные средства:

*«Мы говорим: слово склоняется. **Прислушайтесь** к этому термину. **Что еще склоняется, наклоняется?** (Кстати, латинское слово *declinatio* – его наши предки как раз и перевели словом «склонение» – можно перевести и иначе: отклонение, наклон, склон).*

*Слово в именительном падеже **никуда не наклоняется. Оно стоит прямо, как столб, вбитый в землю.** Недаром именительный падеж в латинском языке так и называется : *casus rectus* - *прямой падеж....*» (По А. Леонтьеву).*

Прагматическая обусловленность регулятивов текстов публицистического стиля обусловлена основной задачей данных речевых произведений: информировать, воздействовать.

Известно, что публицистический стиль формируется в особом контексте: он служит для коммуникации в сфере общественных отношений (специфические черты публицистического стиля представлены в трудах А.Н. Беззубова, Ю.А. Бельчикова, В.Г. Костомарова, Н.Н. Кохтева, Л.М. Майдановой, А.К. Панфилова, К.А. Роговой, Т.Г. Сербиной, А.П. Сковородникова, Г.Я. Солганика, Д.Н. Шмелева и других ученых).

Как отмечает Н.Б. Ипполитова, «все публицистические тексты (устные и письменные) имеют общее назначение – формировать общественное мнение» [Ипполитова, 1988: 5]. Используемые в публицистических текстах языковые средства обеспечивают две функции стиля – информативную и воздействующую. Воздействовать – значит обеспечить ответную реакцию адресата. Поэтому произведения публицистики «передают информацию о фактах и авторское мнение о них, которое обязательно должно вызвать общественный отклик» [Ипполитова, 1988: 5].

Анализ научной литературы (работ А.Н. Васильевой, Г.О. Винокура, Г.М. Грехневой, М.Н. Кожиной, В.Г. Костомарова, А.К. Панфилова) показывает, что воздействующий характер публицистического текста обеспечивается использованием в нем языковых средств, позволяющих передать точную информацию о тех или иных фактах и открыто выразить авторское отношение к ним. Высокая степень фактологической точности и открыто выраженная авторская оценочность предмета речи – вот два основных признака текстов публицистического стиля. Соответствующие языковые средства (имена числительные, позволяющие указывать даты событий, приводить числовые данные; имена собственные, называющие конкретных участников общественных процессов; общественно-политическая лексика, которая включает политическую терминологию и с ее помощью позволяет назвать конкретные процессы; специальная оценочная лексика; публицистическая фразеология) представлены в текстах публицистического стиля разных жанров.

Открытая оценочность публицистического текста связывается учеными с проявлением авторской индивидуальности. «Образ автора, – пишет А.И. Горшков, – вырисовывается здесь вполне определенно» [Горшков, 2001: 272]. Например, как отмечает Н.Б. Ипполитова, «при чтении «Писем о добром и прекрасном» академика Д.С. Лихачева, посвященных нравственно-этическим и педагогическим проблемам, отчетливо осознается гражданская позиция ученого-филолога и гуманиста, ощущается неторопливость, размеренность, спокойствие его речи, с одной стороны, и взволнованность, неравнодушие – с другой» [Ипполитова, 1988]:

«Память – одно из важнейших свойств бытия, любого бытия: материального, духовного, человеческого...

Память противостоит уничтожающей силе времени.

Это свойство память чрезвычайно важно.

Принято примитивно делить время на прошедшее, настоящее и будущее. Но благодаря памяти прошедшее входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим.

Память – преодоление времени, преодоление смерти.

В этом величайшее нравственное значение памяти.

«Беспамятный» – это прежде всего человек неблагодарный, безответственный, а следовательно, и неспособный на добрые, бескорыстные поступки.

Безответственность рождается отсутствием сознания того, что ничто не происходит бесследно. Человек, совершивший недобрый поступок, думает, что поступок этот не сохранится в памяти его личной и в памяти окружающих. Он сам, очевидно, не привык беречь память о прошлом, испытывать чувство благодарности к предкам, к их труду, их заботам и поэтому думает, что и о нем все будет позабыто.

Совесть – это в основном память, к которой присоединяется моральная оценка совершенного. Но если совершенное не сохраняется в памяти, то не может быть и оценки. Без памяти нет совести.

Вот почему так важно воспитываться в моральном климате памяти: памяти семейной, памяти народной, памяти культурной...» (Д.С. Лихачев) [цит по: Ипполитова, 1988].

Вместе с тем вполне очевидно, что используемые автором оценочные средства нельзя отнести к активным регулятивам. Приведенный текст труден для интерпретации, поскольку школьнику необходимо дополнить сформулированные в нем положения фактами, известными ему из иных текстов или собственного жизненного опыта.

Анализ предлагаемых для интерпретации учащимся текстов позволяет отнести к регулятивным структурам речевых произведений публицистического стиля прием контраста, смысловые повторы, авторскую

оценку, а также фактологические компоненты содержания текста.

Приведем пример публицистического текста, насыщенного регулятивами:

«Никакой памятник не может сообщить человеку большего волнения, чем изуродованные взрывами, изъеденные пулями, осколками, опаленные красные кирпичи крепости. Стена цитадели местами исчезла, местами проломлена. Приходящему сюда покажут, где было зарыто знамя полка, где у стены был расстрелян немцами комиссар Фомин, покажут похожий на огромную подкову героический Восточный форт, которым командовал человек удивительной воли и мужества – майор Петр Гаврилов. Стоят в центре крепости величественные руины церкви. Камни и кирпичи поросли березками и бурьяном. После сильных дождей то в одном, то в другом месте вдруг оказываются позеленевшие патроны, оружие...

Из семи тысяч стоявших тут насмерть в живых осталось немногим больше трехсот человек. Все они после войны побывали в крепости. Встречались и узнавали друг друга. Видавшие эти встречи рассказывали: седые люди, обнявшись, рыдали и становились на колени около опаленных стен...

В крепости каждый год бывает множество людей. Но мы еще недостаточно хорошо поняли, как велика цена этих красных развалин. Они нам дороже любого мраморного дворца.

Тут не надо наводить лоск, делать дорожки и клумбы. Но надо, не скупясь на затраты, бережно сохранить эти стены. И они будут вечно служить тому делу, во имя которого люди погибли здесь летом 41-го года» (В. Песков).

К регулятивам данного текста относятся: стандартизированность (публицистические клише подчеркнуты), прием контраста (руины, развалины // велика цена, дороже любого дворца), системность фактов

прошлого и настоящего. (Пример интерпретации данного текста ученицей: *«В. Песков рассказывает нам, почему в Брестской крепости нужно сохранить все так, как это было во время войны. Мы привыкли, что обычно памятники ухожены. Писатель же говорит об «изъеденных пулями», «изуродованных взрывами» стенах крепости, о руинах. Эта крепость – памятник нечеловеческим усилиям, мужеству солдат, которые ее защищали в тяжелых боях. Именно поэтому стены крепости «опалены» (автор подчеркнуто повторяет это слово). И именно поэтому цена «этих красных развалин» велика»*).

Наиболее полно исследованы в коммуникативной стилистике регулятивные структуры художественного текста. Проблеме художественного стиля посвящена обширная литература (труды Е.П. Артеменко, Р.А. Будагова, В.В. Виноградова, Б.Н. Головина, А.И. Ефимова, М.Н. Кожиной, Л.Ю. Максимова, А.М. Пешковского, Н.К. Соколовой, Г.В. Степанова, Н.М. Шанского и других ученых). Исследователи отмечают, что художественный стиль служит «словесному изображению действительности в эстетически значимой форме» [Москвин, 2006: 610].

В научной литературе последнего десятилетия категория регулятивности достаточно часто используется при анализе идиостиля писателя. Так, Е.А. Бакланова рассматривает регулятивные структуры в прозе В. Набокова [Бакланова, 2006]; А.В. Громова выделяет регулятивные структуры в поэзии М. Цветаевой [Громова, 2010]; Н.Г. Петрова – в лирике К. Бальмонта [Петрова, 1998]. Исследователи разрабатывают методику регулятивного анализа текста, предлагают типологии регулятивных структур.

Нас интересуют особенности регулятивов художественного текста, осознаваемые читателем-учеником, так как подтекстная, содержательно-концептуальная информация, осмысление которой необходимо при

написании сочинения на основе того или иного текста, должна быть извлечена или интуитивно, или путем анализа специфических особенностей художественного текста. И последний путь, несомненно, более продуктивный.

Одним из признаков художественного стиля является словесная изобразительность, «образная интерпретация действительности» [Москвин, 2006: 601] как содержательная сторона художественной речи. Структурной, формальной его стороной называют систему средств, которая реализует эстетическую функцию языка, его способность «привлекать своей красотой» [Томашевский, 1996: 64]. Эстетичность, как отмечают исследователи, достигается с помощью специальных приемов: аллитерации, ассонанса, звуковых повторов, использования тропов, фигур речи. Это позволяет исследователям выделять метафоричность как стилевую черту художественной речи. Кроме того, что изобразительность предполагает метафоричность текста, она обуславливает и стилевую открытость речи: возможность использования в художественном тексте средств иных стилей, просторечия, диалектов, жаргонов.

Наши наблюдения показывают, что регулятивы художественного стиля (прозы), представленные в текстах, данных учащимся для анализа в ходе ГИА, объединяются в систему на основе их связи с названными стилевыми чертами: изобразительности, метафоричности, стилевой открытости. Анализ художественных текстов, предлагаемых учащимся для интерпретации, показывает, что к регулятивам целесообразно отнести:

- повторение микротем,
- прием развернутой метафоры,
- прием содержательного контраста,
- прием структурного контраста,
- внутренний монолог героя,
- репрезентация афористичного представления содержания,

- репрезентация эмоционального состояния персонажей, оценки предмета речи.

Так, в тексте 3 (Приложение) («...5) *Не было безнадёжности.* (6) *Надежда и ожидание – единственное, чем жили люди.* (7) *Всё, что происходило сейчас, казалось временным.* (8) *Но затянувшаяся временность, понятно, требовала хоть коротких прикосновений к постоянству»)* выделяются прием контраста: временность – постоянство; репрезентация эмоционального состояния героя. В тексте 4 («...создавать – это не так уж просто. (19) *Это приходит внезапно, как в забытых стихах:* (20) *«Одной волной подняться в жизнь иную, учуять ветер с цветущих берегов...»* (21) *Ветр с цветущих берегов!* (22) *У него замерло сердце: какие неожиданности таит в себе жизнь!* (23) *И как хорошо, что мы не знаем, когда она их откроет.* (24) *Может, здесь, под молоденькой сосной, где качается от неощутимого ветра ландыш, или в блеске театрального зала, или в сиянии глаз, ласковых и пытливых»)* – внутренний монолог, репрезентация эмоционального состояния героя.

Таким образом, если сущность иных книжных стилей проявляется в системности единиц языка разных уровней, то сущность художественного стиля проявляется во взаимодействии единиц различных систем. Поэтому к регулятивам, приемам, позволяющим раскрыть авторский замысел при интерпретации текста, целесообразно отнести различные способы представления языковых единиц в тексте: повторы единиц содержательного и формального плана, их контрастное объединение, сочетание при передаче психологического состояния героя, оценки того или иного аспекта предмета речи.

Очевидно, что регулятивы отражают в текстах разных стилей ключевые компоненты содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации. Совокупность смысловых признаков текста, отраженных в нем с помощью системы языковых единиц, а также

отражение «структурированного концептуально-содержательного плана произведения» в сознании воспринимающего субъекта характеризуется в коммуникативной стилистике как смысловая структура текста. Безусловно, именно выявление смысловой структуры текста и является конечной целью его интерпретации.

Анализ текста как лингвистической категории в аспекте возможностей раскрытия его смысла интерпретатором позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Текст представляет собой единицу высшего уровня системы языка, воплощающую результат речевой деятельности. Как единица языка он характеризуется единством определенной текстовой семантики и структуры, воспроизводимостью признаков в соответствии с определенной синтаксической моделью. Как речевая единица текст отражает компоненты ситуаций коммуникации и индивидуальность автора, а также создается каждый раз заново. Подобное понимание текста отражено в школьном курсе русского языка, где текст – это речевое произведение, характеризующееся определенным замыслом, темой, обладающее определенной структурой, логическим и стилистическим единством, грамматической и смысловой связанностью его компонентов.

2. Текст обладает признаками (характеристиками), одни из которых позволяют отличить текст от «нетекста» (связность, целостность, интенциональность, информативность), другие – различать тексты, проявляясь в них с помощью определенных систем языковых средств. Для методики развития речи учащихся важно, что те или иные характеристики текста определенным образом проявляются в процессе создания речевых произведений и влияют на процесс их восприятия. Наиболее значимыми для методики обучения школьников интерпретации текста являются такие характеристики текста, как его информативность (выражается в том, что содержанием текста является определенная информация, основное ядро

которой составляет тема текста, раскрывающаяся в соответствии с авторским замыслом; связность, позволяющая увидеть «внешние приметы» развертывания темы и авторского замысла; модальность, выражающая а) отношение высказывания к действительности (объективная модальность), б) отношение говорящего к высказыванию (субъективная модальность), позволяющая передать в тексте не только содержание, но и смысл – индивидуально-авторское понимание содержания. Каждая из названных характеристик текста находит свое отражение в работе над развитием текстовых умений учащихся: умений определять тему текста, формулировать авторский замысел, видеть границы текста, способы и средства связи его компонентов.

3. Особый аспект анализа текста как предмета интерпретации – его функционально-стилевые особенности. Каждый функциональный стиль проявляется в тексте, придавая речевому произведению определенные стиливые черты, отражающие экстралингвистические основания стиля. Именно экстралингвистическая основа того или иного текста становится целью его интерпретации. Данный процесс предполагает обращение к регулятивным свойствам текста – его способности управлять вниманием адресата. Состав регулятивных единиц текста определяется как его текстообразующими признаками, так и его стиливыми особенностями. Единицы первой группы (различные средства акцентности: контраст, повторы и др.) выражают общую коммуникативную направленность текста и встречаются в текстах разных функциональных стилей и жанров. Единицы второй группы связаны со стилем текста. В научно-популярном тексте это термины, общенаучная лексика, развернутые метафоры, вопросно-ответные ходы. В публицистическом тексте – это средства открытой авторской оценки содержания. В художественном – средства подтекстовой оценки предмета речи, репрезентация эмоционального состояния персонажей. Выявление регулятивных единиц позволяет

определить смысловую структуру текста – концептуально-содержательный план произведения.

4. Ознакомление школьников с названными особенностями текстов разных стилей является одним из факторов повышения эффективности их подготовки к написанию сочинения на основе интерпретации текста. Данное положение является гипотетичным и требует экспериментальной проверки.

1.2. Интерпретация текста как проблема герменевтики и филологии

Значимость интерпретации как одного из важнейших понятий философии (философской герменевтики) для характеристики коммуникативной деятельности определяется тем, что обращение именно к данному явлению позволяет увидеть неразрывное единство рецептивной и продуктивной коммуникации, восприятия и порождения текста. Изучение истолкования текстов в герменевтике (Г. Гадамер, В. Дильтей, В.П. Кохановский, В.Г. Кузнецов, П. Рикер, Г.Л. Тульчинский, М. Хайдеггер и другие ученые) показывает необходимость обращения при этом к определению значения составляющих его единиц и к особенностям ситуации бытования текста. Традиции филологической интерпретации (истолкование текстов конкретных стилей и жанров: художественных произведений, афоризмов, эссе, корпуса текстов того или иного писателя и т.д.), профессиональной интерпретации (истолкование юридических текстов), духовной интерпретации (истолкование библейских текстов) основываются на ключевых идеях философской герменевтики.

Важнейшая из таких идей, высказанная еще Ф. Шлейермахером, – это необходимость преодоления «герменевтического круга», принципа истолкования текста через его части, а частей через целое; мысль о том, что целостное понимание текста предшествует его исследованию. Данное

понимание обеспечивается тем, что исследователь текста повторяет в обратном порядке путь его создателя (с учетом характера культуры, в которой создан текст, замысла его автора, образа его адресата и др.) [Ракитов, 1988: 150-165]. Очевидна значимость данной идеи для определения роли анализа коммуникативной ситуации создания текста в процессе его понимания.

Культуросообразность понимания подчеркивается в трудах В. Дильтея, который считал необходимой составляющей процесса интерпретации реконструкцию культурного контекста создания текста [Дильтей, 2001].

Идея заданности понимания языком, на котором написан текст, декларируется М. Хайдеггером. Язык рассматривается как фактор материального воплощения понимания, т. е. Хайдеггер фактически говорит о выражении результата понимания с помощью естественного языка в определенном высказывании [Хайдеггер, 1993].

Г. Гадамер высказывает мысли о диалогичности понимания и о роли в данном процессе личности интерпретатора. Ученый пишет: «Я должен его [текст] познать, исходя из моего времени и моей исторической ситуации» [Гадамер, 1988: 201]. Говоря о понимании «текстов прошлого», созданных предшественниками интерпретатора, Г. Гадамер подчеркивает значимость интерпретации как коммуникации между эпохами, диалог прошлого и настоящего. При этом именно язык позволяет передать (в текстах и в процессе их истолкования) культурный опыт.

В современной герменевтике под результатом интерпретации текста понимается раскрытие его смысла. Говоря об интерпретации как процессе и результате осмысления, Г. Л. Тульчинский выделяет виды интерпретации: грамматическую, стилистическую, историческую, психологическую – и указывает, что только применение всех процедур обеспечивает постижение смысла высказывания [Тульчинский, 1986: 33-

48]. Однако в этом случае виды интерпретации при истолковании различных видов текстов (теологических, научных, правовых и др.) приобретают определенную специфику.

В современной герменевтике характер интерпретации непосредственно связывается с контекстом его функционирования. С.П. Кушнарченко [Кушнарченко, 2000] пишет о необходимости «включения в текст его контекста – автора, возможного потребителя (аудиторию) и непосредственно связанного с произведением фрагмента культурной реальности, в который включается интерпретируемый текст». Ученый подчеркивает, что идея «включенности человека в процессы сознания» в ходе интерпретации связана с тем, что сознание не существует вне его материального воплощения. Очевидно, что собственное высказывание о тексте как результате интерпретации и является материальным воплощением его понимания.

Тот факт, что процесс и результат понимания определяются личностью и опытом интерпретатора, особо подчеркивается в трудах Н.А. Шехтмана: «Понимая, мы должны присоединить постигаемое к тому, что *нам* уже известно, совместить информацию понимаемого *со своей*» ([Шехтман, 2002: 50] – курсив наш, Л.Б.). Ученый говорит о результате понимания как системе смыслов, в которой осмысление мира интерпретатором надстраивается над смыслом текста, создавая гипертекст, структуру, в которой смыслы интерпретатора и смысл текста интегрируются.

Весьма значимым для решения проблемы данного исследования представляется идея направленности понимания текста на его осмысление, придания ему определенного смысла. В. П. Кохановский специально останавливается на раскрытии категории смысла. Ученый говорит о том, что «в обычной повседневной речи слово «смысл» – это синоним значения, которое есть содержание, связываемое с тем или иным выражением

некоторого языка» [Кохановский, 1999: 458]. Однако слово «смысл» имеет и философское значение: «...смысл – это: а) идеальное содержание, идея, сущность; б) предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо (смысл жизни, смысл истории и т.д.); в) целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям его элементов, но само определяющее эти значения (например, смысл художественного произведения) и т.д. [Кохановский, 1999: 459]. Как видим, в герменевтике смысл высказывания рассматривается как философская категория, текст же – это носитель определенного смысла, раскрытие которого и является целью интерпретации.

Таким образом, герменевтика с момента своего возникновения оперирует термином «понимание» как обозначением механизма и продукта общения людей. При этом интерпретация текста как процесс, направленный на понимание не только текста, но и человека (автора текста), обеспечивается функционированием языка и обращена на раскрытие смысла текста; ее ход и результат определяются характером текста, историко-культурной ситуацией, в которой текст создан и в которой он интерпретируется, личностью интерпретатора.

Идеи герменевтики относительно процесса и результата интерпретации текста конкретизированы в филологических науках, в центре внимания которых традиционно находятся вопросы, относящиеся к семантической компетенции человека, к его языковой способности в понимании текста (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, В.В. Васильева, К.А. Долинин, А.В. Домашенко, В.А. Кухаренко и другие ученые). С точки зрения филологии интерпретация текста предстает как «процесс освоения информации... текста», так и «результат этого процесса, выражающейся в преобразовании... содержания» [Богин, 1986: 35] в контексте идей М.М. Бахтина, который подчеркивал, что «всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активный характер» и «может

непосредственно реализоваться в действие» [Бахтин, 1979]. «Интерпретация в филологии затрагивает две стороны: понять самому, объяснить и/или обосновать это понимание другим» [Демьянков, 2001: 309-323].

Данная идея воплощена во всех известных концепциях интерпретации. При этом действие, в котором реализовано ответное понимание, трактуется учеными широко: от внутреннего психологического состояния читателя или слушателя («интерпретация текста предполагается активное эмоциональное отношение к нему» – [Воронова, 2000: 17]) до создания высказывания «в виде более или менее полного изложения своих наблюдений над прочитанным» [Сафронова, 2007: 219].

Обучение школьников сочинению на основе интерпретации текста, безусловно, предполагает «активное ответное понимание»: учебные ситуации, требующие осознания авторского замысла в читаемом тексте, выражения этого осознания в собственном речевом произведении, аргументации своего понимания прочитанного текста являются необходимыми составляющими процесса обучения в школе.

Коммуникативные аспекты понимания изучаются в филологии в нескольких направлениях: в психолингвистике, в теории литературы, в лингвистике текста.

В психолингвистике рассматриваются вопросы смыслового восприятия текста, лежащие в основе данного процесса механизмов речи (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.Т. Дридзе и другие ученые). Интерпретационная деятельность рассматривается как «важнейшая составляющая процесса употребления языка», речевой коммуникации [Сафронова, 2007: 219]; при этом «цель интерпретации... текста – выявить его смысловое ядро, как можно глубже проникнуть в авторский замысел и

извлечь из текста максимум информации» [Сафронова, 2007: 220]. Ученые также подчеркивают, что в процессе интерпретации необходимо учитывать стратегии изложения информации, традиционные для разных типов текстов.

Коммуникативный, диалоговый характер интерпретации связан с мыслительно-речевой активностью интерпретатора. Так, Г.И. Богин утверждает: «Понять текст, освоить его содержательность – значит обратить весь *мой* опыт на текст и при этом принять его содержательность так, чтобы она стала частью *моей* субъективности, затем разделить его содержательность как отражение чужого опыта в согласии с *моим* опытом, далее выбрать из этого разделения...то, что *мне* надо для *моей* деятельности» ([Богин, 1986: 6] – курсив наш, Л.Б.). При этом «активное личностное отношение со стороны читателя обуславливает возможность неоднозначных интерпретаций одного и того же письменного текста» [Сафронова, 2007: 220].

На основе одной из важнейших идей психолингвистики – идеи о коммуникативной кооперации [Грайс] – в учении об интерпретации сформулировано положение о том, что автор текста предполагает его определенную интерпретацию адресатом уже на этапе его создания. Степень же совпадения «интерпретации и замысла автора определяется степенью совпадения картины мира автора и читателя...» [Сафронова, 2007: 220]. Данное положение позволяет увидеть специфику ситуаций учебной интерпретации, в которой корпус предлагаемых школьникам для интерпретации текстов формируется представителями методической науки, т. е. данные тексты проходят две обязательные стадии интерпретации: интерпретация текста ученым-методистом и интерпретация текста школьником. Это позволяет говорить об относительной автономности текста, включенного в процесс обучения русскому языку. Его автор в глазах школьника утрачивает некое

личностное начало. Он для ученика – представитель определенного пласта культуры, носитель информации, имеющей нравственное, социальное, культурологическое или эстетическое значение. То есть направленность содержания интерпретируемого текста, мотив его автора воспринимается преимущественно однозначно: как стремление передать подобную информацию в толковании текста (Ср.: «Толковать – давать чему-нибудь какое-нибудь объяснение, так или иначе определять смысл, значение чего-нибудь. Разъяснять, раскрывать смысл чего-нибудь (какого-нибудь произведения письменности), снабжая комментариями (филол.)» [Ушаков]. Толкование – это высказывание определенного типа, цель которого – доведение смысла какого либо текста до сведения других лиц.

Особым направлением изучения интерпретации текста в психолингвистике является концепция смыслового восприятия текста как основа его понимания в процессе слушания и чтения [Зимняя, 1976].

Особенности чтения как вида речевой деятельности широко исследуются в современной научной литературе. Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, в основе которых лежит восприятие письменного текста, перевод буквенного кода во внешней либо во внутренней речи [Дейк, 1988; Белянин, 2004; Основы теории речевой деятельности, 1974; Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи, 1991].

Как и любой другой вид речевой деятельности, чтение связано с решением определенной коммуникативной задачи, которая лежит в основе функциональных разновидностей чтения. Традиционно выделяют три функции (и – соответственно – три цели) чтения: познавательную (реализуется в процессе получения информации о мире, людях, фактах и явлениях действительности), регулятивную (реализуется в процессе познания сути какого-либо действия), ценностно-ориентационную, которая связана с эмоциональной сферой жизни человека. Очевидно, что при

чтении текста с целью создания на основе его интерпретации собственного высказывания, ребенок реализует познавательную и ценностно-ориентационную функции данного вида речевой деятельности.

При этом важно учитывать выдвинутые психолингвистикой положения о том, что адресат – читатель, обладающий развитыми умениями текстовой деятельности, обычно стремится понять текст социально адекватно – правильно (безошибочно), глубоко (на уровне и концепции, и существенных признаков понятий, с одной стороны, и приводимых в качестве аргументов фактов – с другой) и всесторонне (стремится охватить всю полноту базового понятия).

В психолингвистике рассмотрены механизмы речи, лежащие в основе понимания текста [Жинкин, 1985: 47-54]: механизм эквивалентных смысловых замен, механизмы памяти, механизм антиципации (прогнозирования), механизм компрессии. Очевидна значимость механизма эквивалентных смысловых замен (приравнивания тех или иных компонентов высказывания и высказывания в целом к определенным речевым структурам) и механизма компрессии (сжатой переформулировки содержания того или иного компонента текста и текста в целом) для интерпретации текста.

В связи с решением проблемы обучения чтению школьников многие *приемы* осмысления читаемого текста рассмотрены в методической литературе (М.Д. Городникова, Л.П. Доблаев, Т.М. Дридзе, Н.А. Ипполитова, В.Н. Мещеряков, Я.А. Микк и другие ученые). Ученые считают необходимым в процессе обучения чтению акцентировать внимание на следующих действиях, обеспечивающих восприятие текста: определение темы текста по сильным позициям (заглавие, эпиграф, начальный и конечный абзацы); выделение в тексте ключевых слов; прогнозирование содержания по ключевым словам; прогнозирование содержания по композиции текста; выделение оценочной информации.

Анализируя процесс понимания текста, ученые выделяют так называемые *техники* понимания текста, определенный набор приемов, применяя которые, адресат проникает в смысл текста. К таким техникам относят:

- Описание вещного словаря (И.В. Арнольд, Ю.С. Степанов), обозначающего реальные образы вещей и событий, отраженных в тексте. При этом применяется анализ по «тематической сетке», предполагающий выявление семантически, тематически и стилистически существенных повторяющихся в тексте значений, а также необычных сочетаний слов. Их лексические значения складываются из некоторых сем. Повторяясь в тексте, семы составляют его тематическую сетку. Данное положение делает целесообразным интерпретировать текст, обращаясь к системе ключевых слов («опорным», «обобщающим» словам [Соколов, 1941: 231]) как к средству выражения содержательного единства текста, главной функцией которых является «закрепление содержания текста в уме» [Соколов, 1941: 231]. По мнению А. А. Смирнова, именно такие единицы являются для воспринимающего текст «смысловыми опорными пунктами», «смысловыми вехами», «опорными пунктами понимания» и «возникают в итоге выделения главного, существенного, основного, наиболее характерного» [Смирнов, 1987: 155]. А.Р. Лурия, определяя ключевые слова текста как его «смысловые ядра», также подчеркивал, что это «элементы текста, которые носят ядерное смысловое значение для понимания всего смысла» [Лурия, 1998: 307].

- Определение смыслового объема текста (Г. И. Богин). Г.И. Богин подчеркивает, что «малое в тексте стремится к инвариантности, большое – к вариативности, ...с размером текста возрастает многогранность понимаемого» [Богин, 1982: 64]. Из данного положения, например, следует, что написание сочинения на основе интерпретации исходного текста предполагает два этапа: 1) однозначность истолкования заданного

слова или выражения и 2) многоаспектность его представления в собственном сочинении: а) на уровне обобщения, осуществленного с помощью создания собственных формулировок (если текст художественный) и на уровне факта (взятого из прочитанного текста); б) на уровне факта, взятого из прочитанного текста (если текст научно-популярный или публицистический) и на уровне обобщения, произведенного или в результате приведения фрагмента прочитанного текста афористичного содержания, или в результате составления собственных подобных формулировок.

- Нарращивание смысла микроконтекстов (Г.И. Богин). Текст, по мнению исследователя, состоит из множества осмысленных микроконтекстов, и наращивание смысла протекает от встречи со вторым микроконтекстом до встречи с последним. Поскольку понимание текста, на основе которого пишется сочинение, осуществляется при его неоднократном чтении, вероятно, повторное и последующие чтения будут осуществляться с опорой на те регулятивы, которые характерны для текстов того или иного функционально-стилистического типа.

Анализ изложенных положений показывает, что все предлагаемые техники понимания так или иначе соотносятся с нахождением в текстах определенных структур. Мы считаем, что для обучения школьника интерпретации текста в целях создания собственного речевого произведения необходимо обучить его действиям интерпретации, к которым относим следующие: 1) нахождение структурно-смысловых опор понимания текста (т.е. тех регулятивов, которые характерны для текста данного типа), 2) соотнесение заложенной в данных опорах информации с темой текста и авторским замыслом, 3) целостное осмысление содержания текста. При этом можно говорить об *учебной интерпретации* как процессе освоения представленной в тексте информации в целях постижения его смысла, изучения того или иного предметного содержания или обучения

тем или иным действиям. При этом учебная интерпретация текста предполагает деятельность от частей к целому, от компонентов содержания текста к его смыслу. Результат же этого процесса воплощен в толковании текста, включающем выражение смысла текста и обоснование выраженного понимания путем обращения к анализу единиц исходного текста.

Очевидно, что учебная интерпретация текста (интерпретация текста в процессе обучения и в учебных целях) обладает определенными особенностями. К ним целесообразно отнести 1) направленность интерпретации на постижение заложенных в тексте нравственных и эстетических ценностей (в отличие, например, от интерпретации полноценных художественных текстов; ср. высказывание С.А. Леонова, который, говоря об интерпретации текстов на уроках литературы, отмечает значимость интерпретационной деятельности, направленной «на формирование способностей к самостоятельному постижению смысла художественного произведения, заложенных в нем вечных философских и нравственных ценностей» [Леонов, 2001: 48]), 2) сочетание в процессе интерпретации семантизирующего и когнитивного (смыслового) понимания, 3) отражение в интерпретирующем высказывании логической процедуры подтверждения (а не доказательства или опровержения, как в профессиональной интерпретации).

В лингвокультурологии «некоторая сложившаяся традиция интерпретации текста рассматривается ... как отдельная лингвокультура» [Рохлина, 2005: 11]. Поскольку в практике обучения русскому языку в школе сложилась определенная традиция интерпретации текста, нам представляется, что учебную интерпретацию также можно трактовать как особую лингвокультуру.

Следует отметить, что результат учебной интерпретации – толкование текста – обладает многими признаками естественного

толкования. Приведем примеры подобных текстов:

1. *«Хочется сказать несколько слов о смысле стихотворения Пушкина «Движение»:*

(1) Движенья нет, сказал мудрец брадатый.

Другой смолчал и стал пред ним ходить.

Сильнее бы не мог он возразить;

Хвалили все ответ замысловатый.

Но, господа, забавный случай сей

Другой пример на память мне приводит:

Ведь каждый день пред нами солнце ходит,

Однако ж прав упрямый Галилей.

(2) Я всегда понимал это так: Пушкин хотел сказать, что не всегда наблюдаемое глазами истинно. То есть, невзирая на очевидность визуально наблюдаемого движения Солнца, прав все-таки Галилей с его «неочевидной» трактовкой. (3) Ключевые слова здесь – «однако ж», имеющие в данном случае смысл «но», «тем не менее» (по материалам электронных ресурсов Интернета).

Очевидно, что толкование – это особый тип текста, который имеет определенные обязательные структурно-смысловые компоненты: поясняемый фрагмент текста (1), собственно толкование, передача смысла поясняемого фрагмента своими словами (2), аргументы, включающие цитаты из толкуемого текста и подтверждающие правильность толкования (3). Толкование может иметь зачин – включать вводную часть (обычно в ней представлено коммуникативное намерение автора или сам толкуемый текст), может иметь несколько аргументов, подтверждающих разные аспекты понимания толкуемого текста. Например:

«ЗАЧИН. Русский философ Зеньковский категорически утверждает: «Пушкин был гениальный поэт, но он был и выдающийся мыслитель». СОВСТВЕННО ТОЛКОВАНИЕ, СЛИТОЕ С

АГРУМЕНТАЦИЕЙ. Эти слова не следует понимать в том смысле, что кроме поэзии Пушкин был еще и мыслителем. Нет, в том то и все дело, что мироощущение Пушкина не только выражено в его поэзии, но образует ее существенный слой и ее глубину. Ту глубину, без которой поэзия Пушкина оставались бы, возможно, словесно прекрасной, но не была бы духовной. И первое, что нужно в этом мироощущении Пушкина отметить, это то, что красота, которая для Пушкина стоит в центре всего его видения мира, отождествляется со святыней, перед которой Пушкин, это его слова, «склоняется в благоговении». Благоговение перед святыней красоты не есть просто эстетическое любование. Оно имеет силу очищать душу. Когда в душу входит виденье чистой красоты, тогда сердце бьется в упоении и для него «воскресли вновь и божество, и вдохновенье, и жизнь, и слезы, и любовь» (По А. Шмеману).

Толкование как тип высказывания является основой и составной частью текстов, создающихся в результате интерпретации: отзыва, комментария и др. Как результат учебной интерпретации толкование создается, когда в школьной практике необходимо обратиться к содержанию текста того или иного типа. Приведем пример толкования учеником высказывания М. Горького («Родной язык надо любить, как мать, как музыку, и надо уметь хорошо говорить, чтобы ... передать свою мысль другому человеку ясно и просто.

Будешь понимать людей и их мысли – легче будет жить, и умнее станешь, да и тебя все сразу будут понимать, а это – хорошо»):

«Писатель говорит о том, что родной язык требует особого отношения: такого же, как к матери или к искусству. Он, наверное, имеет в виду, что мать дала человеку жизнь, искусство – красоту, а родной язык – возможность выразить себя так, что «тебя все сразу будут понимать», возможность стать умнее. Это М. Горький связывает с возможностью посредством языка «понимать людей и их мысли»».

Различные стороны интерпретации художественного текста трактуются современным литературоведением, в котором интерпретация понимается как общение читателя с литературным произведением. Анализ научной литературы показывает, что литературоведческое истолкование интерпретации как научной категории основывается на положениях герменевтики или психолингвистики. Однако литературоведение включает в систему интерпретации а) художественный мир того или иного автора, б) индивидуальную картину мира читателя, в) оценку произведения другими читателями, в том числе и современниками автора. Поскольку интерпретация текста на уроках русского языка 1) предполагает обращение к речевым произведениям разных стилей, 2) направлена на толкование текста ограниченного объема, остановимся лишь на отдельных положениях литературоведческого подхода к интерпретации.

А. В. Домащенко, исследуя способы понимания художественного текста, отмечает, что толкование – это ответ на тот или иной вопрос, поставленный перед читателем, или самим читателем, или третьим лицом (автором текста, педагогом и под.) [Домащенко, 2005]. Понимание осуществляется в границах мышления, тогда как толкование – в границах интерпретации, предполагающей выражение осмысления текста во внешней речи. Данное положение о связи толкования и интерпретации имеет методологическое значение для нашего исследования, так как часто в ученическом сочинении, созданном на основе интерпретации исходного текста, должно быть представлено именно толкование той или иной фразы («...как вы понимаете смысл предложения...?»)

Истолкование художественного текста рассматривается учеными как необходимый этап его анализа, на котором происходит «осмысление содержания, и осуществляется поиск смыслов в тексте» [Первухина, 2010: 75-80]. Процесс истолкования при этом характеризуется как а) процесс поиска смыслов текста и б) процесс логических выводов, которые будут

отражены в самом истолкования прочитанного. Ученые подчеркивают, что смысл художественного текста противопоставлен содержанию: «если содержание строится на основе поиска пропозиций, то его смысл основан на связи текста с окружающим миром, а также с индивидуальной картиной мира читателя и его ценностными позициями» [Первухина, 2010: 75-80] (ср.: «Ясно, что значение слова есть объективная реальность, тогда как смысл – это субъективная интерпретация значения, привнесенная речевой ситуацией» [Валгина, 2004: 16]).

Данная мысль развивается в трудах, посвященных лингвистическому анализу художественного текста. Ученые (Н.А. Купина и др.) предлагают разграничивать поверхностный и глубинный уровни смысла художественного текста. Поверхностный (содержание текста – в терминах концепции С.В. Первухиной) выражен в словаре текста, в семантике его лексических средств. Глубинный уровень представляет собой «иерархию смысловых уровней, к которым относятся: а) предметный смысл, соответствующий ситуации, описанной в тексте; б) образный смысл (эмоционально-оценочное пространство текста)» [Купина, 1983: 23]. Последний «условно расчленяется на два пласта: образно-изобразительный смысл (представление в тексте какой-либо картины) и образно-оценочный смысл (или эмотивный), связанный с положительной или отрицательной оценкой изображаемого; в) идейный смысл, отражающий замысел автора, систему его эстетических представлений» [Купина, 1983: 23]. Очевидно, что в художественных текстах, предлагаемых для уроков развития речи по русскому языку, наиболее актуальными становятся предметный смысл и образно-оценочный смысл. Идейный смысл часто остается за кадром в методически адаптированных, упрощенных как в структурном, так и в содержательном плане текстах.

Остановимся на понимании смысла в лингвистике, так как именно на поиски смысла текста направлена деятельность его интерпретатора.

Лингвистическое понимание категории смысла базируется на его философской интерпретации, согласно которой «смысл – сущность любого феномена, которая... связывает его с более широким контекстом реальности. Смысл феномена оправдывает существование феномена, так как определяет его место в некоторой целостности, вводит отношения «часть-целое», делает его необходимым в качестве части этой целостности» [Шрейдер, 2000: 576-577], «... идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо (смысл жизни), целостное содержание какого-либо высказывания, не сводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения..., в логике, в ряде случаев в языкознании – то же самое, что значение» [Советский энциклопедический словарь, 1980: 1207]. В данном понимании подчеркивается смыслообразующая функция того контекста, в котором существует толкуемая реальность. Это позволяет еще раз подтвердить значимость обращения к целому тексту в процессе истолкования его фрагмента.

В лингвистике категория смысла текста рассматривается в ряде работ известных ученых. Р.И. Павиленис и Н.А. Слюсарева рассматривают смысл как экстралингвистическое явление. Р.И. Павиленис под смыслом понимает компонент «концептуальных систем», включающих знания и мнения о мире [Павилёнис, 1983]. Н.А. Слюсарева считает, что смысл – это экстралингвистическое явление (явление сознания), сущность которого – в наличии связей между понятиями, отражающими связи, существующие между предметами в реальном мире [Слюсарева, 1963: 199]. Подобная мысль высказана и Н.И. Жинкиным: «Смысл – это то, что отражает наличную действительность» [Жинкин, 1982: 131].

С.А. Васильев [Васильев, 1988] рассматривает предметный смысл и текстовый смысл, выделяет при этом несколько составляющих смысла: «знания о данном предмете, полученном из человеческого опыта; жизненные установки людей, их особые отношения к предметному миру; индивидуальный опыт, личностные отношения индивида к предмету, а также его привязанности, эмоции, ассоциации, которые позволяют выделить данный предмет из множества похожих на него; наконец – то, что хотел сказать о предмете автор» [Васильев, 1988: 47] .

Лингвистическое понимание категории смысла подробно рассмотрено в работах А.И. Новикова (Смысл: семь дихотомических признаков [Новиков]; Смысл и проблемная ситуация [Новиков, 1999]). Ученый отмечает, что в языкознании рассматривается смысл слова, предложения и текста. При этом он уточняет, что данная категория обладает разным значением в зависимости от уровня языковой единицы – «чем более высоким является уровень единиц..., тем более значимым становится смысловой компонент в их семантической сфере...; при обращении к речи, тексту, дискурсу смысл начинает фигурировать как одна из наиболее фундаментальных категорий» [Новиков].

А.И. Новиков отмечает, что различные лингвистические концепции смысла основываются на «представлении о том, что... смысл... непосредственно содержится в высказывании, в тексте, а потому постижение смысла представляется чем-то похожим на вычисление, выведение его в результате выполнения каких-то операций» [Новиков]. К признакам, способствующим уточнению и конкретизации понятия «смысл», ученый относит следующие:

1. Целостный смысл представляет собой результат понимания текста, управляемого и направляемого соответствующими языковыми средствами этого текста.

2. Смысл характеризуется тем, что его необходимо «искать», «улавливать», «разгадывать», что, несомненно, свидетельствует о не рутинном, а о творческом характере этого процесса.

3. Смысл доминантен (в том понимании, которое вкладывают в понятие доминанты в физиологии: «...доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, способный оказывать тормозящее влияние на другие его участки...» [Советский энциклопедический словарь, 1980: 411]). При этом «доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, переструктурирует его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство» [Новиков]. Средствами проявления доминантности «применительно к тексту», по мнению А.И. Новикова, являются ключевые слова, «смысловые вехи, опорные пункты, создающие своеобразный «рельеф» формирующегося в сознании семантического пространства» [Новиков].

Анализ смысла слова в высказывании (в его противопоставлении значению слова) проведен И.М. Кобозевой, которая пишет о противопоставлении значения как «закрепленного за данной единицей языка относительно стабильного во времени и инвариантного содержания, смыслу как связанной со словом информации, изменчивой во времени, варьирующейся в зависимости от свойств коммуникантов» [Кобозева, 1994: 184]. Очевидно, речь идет о конкретно ситуативном значении слова в сообщении и его языковом значении. Нам представляется, что сопоставление лексического значения ключевых слов высказывания и того смысла, который приобретают данные слова в высказывании, является одним из основных действий по определению семантики высказывания в целом.

Противопоставление смысла и значения содержится также в работе А.В. Бондарко. Ученый отмечает, что значение представляет собой

«содержательную сторону некоторой единицы данного языка, тогда как смысл (один и тот же) может быть передан разными единицами в данном языке» [Бондарко, 1978: 58]. Значение языковой единицы представляет собой «элемент языковой системы, тогда как конкретный смысл – это явление речи, имеющей ситуативную обусловленность» [Бондарко, 1978: 58].

Э.Д. Сулейменова отмечает, что традиционно смысл и значение противопоставлены как язык и речь. Именно поэтому у единиц как средств номинации отмечают значение, а у единиц как средств коммуникации – смысл. Автор высказывает мысль о том, что «значение и смысл формируются и функционируют только в единстве, будучи взаимосвязаны не только генетически, но и функционально» [Сулейменова, 1989: 144].

Таким образом, смысл текста связывается с речевой деятельностью – причем в ряде исследований с деятельностью не только автора, но и адресата речи. По мнению В.В. Васильевой, смысл становится очевидным в тех случаях, когда понимание воплощается в новом тексте. Автор связывает интерпретацию с лингвистическим анализом текста. В.В. Васильева отмечает, что «лингвистический анализ не может обойтись без текста, в ситуации же его понимания – без двух текстов: текста-источника и текста-интерпретации» [Васильева, 1998: 67]. Именно поэтому ученый говорит о «текстах-интерпретациях, в которых так или иначе должен быть отражен и сам процесс понимания, и собственно языковые механизмы трансформации смыслов текста-источника» [Васильева, 1998: 67]. Очевидно, что владение приемами и средствами интерпретации должно быть обеспечено умением видеть и квалифицировать особенности интерпретируемого текста: его смысловую структуру, стилистические и жанровые особенности. Как отмечает А.А. Бернацкая, «восприятие текста... требует от читателя больших

усилий, навыков и обученности, умения вести с автором диалог» [Бернацкая, 2007: 708].

Смысл текста рассматривается в лингвистике текста как тот компонент текста, на выявление которого и направлена интерпретация. По мнению В. В. Васильевой, постижение смысла речевого произведения осуществляется в несколько этапов, на первом из которых понимаются смыслы отдельных фрагментов текста, которые затем «высвечивают... в темном поле текста те участки, которые так или иначе связаны с ответом на мой вопрос – смыслы. Расширение зоны понятного идет дальше тем же путем...» [Васильева, 1998: 67]. Следовательно, подобный процесс обеспечивается вниманием интерпретатора не только к содержанию, но и к форме текста – к средствам его языкового воплощения.

Анализ понимания категории смысла в лингвистике показывает, что анализ процесса определения смысла высказывания школьниками должен учитывать: 1) нетождественность содержания, выражаемого сочетаниями языковых единиц, и суммы значений каждой отдельной единицы (следовательно, для понимания смысла высказывания недостаточно установить лексическое значение входящих в него слов), 2) ситуативную и контекстуальную обусловленность смысла высказывания (следовательно, необходимо обращать внимание детей на то, что значение фрагмента текста и текста в целом взаимообусловлено), 3) синтез языкового и неязыкового знания (следовательно, целесообразно определять, какое собственно языковое и какое неязыковое знание содержится в толкуемом тексте, какие функции выполняют те или иные единицы – тропы, ключевые слова, структурные единицы текста того или иного функционально-смыслового типа, с одной стороны, и каковы наши знания о представленной в тексте ситуации действительности – с другой).

В процессе работы над смыслом текста в школе целесообразно опираться на понятие смысловой структуры текста, которое отражает

выраженное с помощью определенных языковых средств (лексических, грамматических – в том числе и текстовых) единство содержательно-фактуальной информации («о чем говорится в тексте») и содержательно-концептуальной информации («как автор относится к тому, о чем говорится в тексте»). Данная номинация широко используется в лингвостилистике (Баженова Е.А., Котюрова М.П. Смысловая структура текста [Баженова, 2003: 388–389]; Болотнова Н.С. Основы теории текста [Болотнова, 1999]; Кожина М.Н. Смысловая структура текста в аспекте стилистики научного текста [Кожина, 1994: 131–142]) именно при анализе «восприятия текста как целого» [Баженова, 2003: 388].

Анализ трудов исследователей смысловой структуры текста позволяет сделать вывод о том, что в нем отражается взаимосвязь как минимум трех компонентов: 1) сущностного, собственно содержательного («предмет... действительности... и его признаки», отраженные в тексте [Баженова, 2003: 388–389]), 2) аксиологического, «соотносимого с ценностной ориентацией» [Баженова, 2003: 388–389] автора и отраженного в самом тексте или в речевой ситуации, 3) знаний и убеждений адресата, актуализируемых при восприятии им текста.

В целом анализ научной литературы позволяет прийти к **выводам** о том, что основные положения, позволяющие характеризовать интерпретацию как процесс и результат понимания текста, выработаны герменевтикой, литературоведением, психолингвистикой, лингвистикой текста. В герменевтике интерпретация текста – необходимая составляющая общения людей. Ее особенности связываются с функционированием языка, она направлена на раскрытие смысла текста, ее ход и результат определяются характером текста, историко-культурной ситуацией, в которой текст создан и в которой он интерпретируется, личностью интерпретатора. Данные положения применительно к пониманию

интерпретации художественного текста конкретизированы в литературоведении.

Лингвистический подход к интерпретации предполагает рассмотрение ее процедур как лингвокультуры, характер которой определяется традициями интерпретации текстов определенного типа. В связи с этим учебную интерпретацию текста как аспект обучения русскому языку целесообразно рассматривать как особую лингвокультуру, к элементам которой следует отнести 1) направленность интерпретации на постижение заложенных в тексте преимущественно нравственных и эстетических ценностей, 2) сочетание в процессе интерпретации семантизирующего и когнитивного (смыслового) понимания, 3) отражение в интерпретирующем высказывании логической процедуры подтверждения.

В психолингвистике рассматриваются механизмы понимания текста: механизмы эквивалентных смысловых замен и компрессии. Каждый из данных механизмов предполагает создание определенных речевых структур, что делает их значимыми не только для процесса интерпретации, но и для ее результата – создания высказывания, отражающего понимание интерпретируемого текста. Подобное высказывание обеспечивает «непрерывность интерпретаций» [Рикер, 2008: 224] и диалога автора и адресата текста.

В психолингвистике описаны приемы и *техники* понимания текста, к которым относят семантизацию единиц текста, выявление существенных значений, необычных сочетаний слов, выделение ключевых слов, наращивание смысла микроконтекстов.

Все предлагаемые приемы понимания так или иначе соотносятся с вычленением из текста определенных структур и с подбором читающим собственных формулировок, отражающих смысл прочитанного. Результатом подобного понимания становится толкование текста, особое

высказывание, в котором понимание интерпретатором смысла текста подтверждается обращением к его содержанию и структуре.

1.3. Сочинение по русскому языку как средство обучения школьников интерпретации текста

Обращение в рамках данного исследования к сочинению как виду учебной работы школьников обусловлено тем, что интерпретация текста предполагает создание нового речевого произведения, а следовательно, обучение интерпретации является одним из аспектов развития связной речи учеников, в котором работа над сочинением играет важнейшую роль.

Ученые подчеркивают, что сочинение – это методический термин, обозначающий «вид учебной работы учащихся, в основе которой лежит самостоятельное создание как письменного, так и устного высказывания» [Казарцева, 1998: 226]. Сочинения в методике обучения русскому языку рассматриваются «и как предмет обучения..., и как средство, с помощью которого формируются и развиваются коммуникативные умения» [Ладыженская, 1990: 278].

Проблемы обучения сочинениям на уроках русского языка рассматривают А.С. Баранник, М.Т. Баранов, Л.С. Бережнюк, Г.А. Богданова, Т.А. Ладыженская, В.Н. Мещеряков, Т.О. Скиргайло, Л.А. Ходякова и другие ученые. Многие общие подходы к обучению школьников самостоятельному созданию высказываний на основе прочитанного рассмотрены в методике преподавания литературы (работы Л.С. Айзермана, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Ю.А. Озерова, Н.Ю. Русовой, Н.В. Рыжовой и других ученых).

Несмотря на то, что сочинения рассматриваются в числе важнейших видов учебной работы по русскому языку уже на первых этапах становления методики как науки, теоретические основы их использования

в процессе развития связной речи сложились лишь в 60-е годы XX века, после выхода книги И. А. Фигуровского «Синтаксис целого текста и ученические письменные работы» (1961). Высказанные в ней идеи о текстовой природе сочинения, а также теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев) и учение Н.И. Жинкина о механизмах речи легли в основу разработки методической теории коммуникативных умений учащихся (Т.А. Ладыженская), в которой сочинения рассматриваются как средство формирования данных умений.

В современной методике (труды М.Т. Баранова, Г.А. Богдановой, А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Н.А. Ипполитовой, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, С.И. Львовой, М.Р. Львова, Е.И. Никитиной, В.Е. Мамушина, В.Н. Мещерякова, Н.А. Пленкина и других ученых) определена роль сочинений в развитии коммуникативных умений школьников, предложена система обучения сочинениям, разработана методика проведения уроков подготовки к сочинениям и анализа сочинений, дана классификация сочинений.

Для определения возможностей обучения учащихся интерпретации текста в процессе работы над сочинением необходимо соотнести содержание интерпретации как деятельности с теми коммуникативными умениями, которые формируются в процессе обучения сочинениям; установить интерпретационный потенциал сочинений разных видов, а также методов и приемов обучения сочинениям; определить возможности обращения к интерпретации на разных этапах подготовки к сочинению.

Формирование системы коммуникативных умений в процессе развития речи традиционно рассматривается как важнейшая задача обучения русскому языку. Умения школьника «выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом» еще Ф.И. Буслаевым признаются необходимыми «для развития его умственных способностей, для образования характера и вообще для всей жизни...»

[Методика преподавания русского языка, 1960: 19]. Ученый также выделял основные, по его мнению, действия, которым учитель «должен выучить» школьников (действия, которые позволяют «основательно обдумывать заданную тему, правильно располагать мысли»).

В методике преподавания русского языка как коммуникативные рассматриваются умения продуцировать собственные высказывания. При этом предполагается умение создавать высказывание как единицу общения, понимая под последним и реплику диалога, и текст, «определенное речевое произведение, большее, чем предложение» [Ладыженская, 1991: 190]. Традиционным для методики является и сочинение, созданное на основе текста. В.И. Чернышев фактически говорит о создании в результате восприятия текста нового речевого произведения: «Нужно научиться не только видеть, что есть в книге, но еще и брать из нее то, что нам нужно, полезно, *передать* (курсив наш – Л.Б.) это другим...» [Педагогическая риторика, 2001: 214].

В научной литературе используется несколько терминов для обозначения формируемых в процессе обучения сочинениям умений: «умения связной речи» (М.Р. Львов), «речевые умения» (М.Т. Баранов), «коммуникативные умения» (Т.А. Ладыженская). Названные данными терминами понятия раскрываются в различных концепциях развития связной речи школьников и в соответствующих классификациях умений. Считаем необходимым подчеркнуть, что значимость практических действий, актуальных и при восприятии, и при порождении текста, осознавалась еще в 19 веке – на первом этапе становления методики обучения русскому языку как науки. Так, Ф.И. Буслаев отмечал, что «...первое и важнейшее дело – развивать практическую способность, состоящую в том, чтобы понимать выраженное формами речи и пользоваться ими правильным образом, то есть так, как говорят люди образованные» [Буслаев, 1992: 311]. Однако данная идея в методике

обучения русскому языку не получила полного воплощения в концепциях обучения школьников сочинениям – в них представлены лишь умения, актуальные при создании текста. Очевидно, причины этого кроются в том, что обучение школьников восприятию текста осуществляется преимущественно при написании изложений. При этом подобное обучение не предполагает интерпретации исходного текста как обязательного компонента деятельности, равно как и создания собственного высказывания именно на основе интерпретации.

Как показывает анализ научной литературы, классификации коммуникативных умений различаются подходом ученых к определению характера деятельности школьников. Так, М.Т. Баранов рассматривает только те умения, которые актуальны для учебной коммуникативной деятельности. Ученый относит к коммуникативным умения «создавать текст на заданную тему с учетом адресата, цели и стиля; отграничивать текст от нетекста; собирать материал в соответствии с темой; систематизировать его, создавая рабочие материалы; отбирать языковые средства, соответствующие теме, адресату и стилю будущего текста; связно излагать мысли в форме того или иного типа речи; редактировать (улучшать) написанное» [Баранов, 1993: 42].

В трудах Т.А. Ладыженской подчеркивается межпредметная и надпредметная значимость коммуникативных умений. Ученый относит к ним те способы деятельности, которые необходимы школьнику «для жизни». Классификация Т.А. Ладыженской включает «умение раскрывать тему высказывания; умение раскрывать основную мысль высказывания; умение собирать материал к высказыванию; умение систематизировать собранный к высказыванию материал; умение строить высказывание в определённой композиционной форме; умение выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко» [Ладыженская, 1974: 62].

М.Р. Львов к коммуникативным умениям относит следующие: выбирать тему высказывания, формулировать ее, определять ее границы, выделять подтемы (микротемы), раскрывать тему с разной степенью полноты; отбирать материал из разных источников; определять цель, идею высказывания; систематизировать материал, составлять план сочинения; соблюдать при создании высказывания требования языковой нормы [Львов, 1997: 228].

Последняя классификация представляется наиболее детализированной, потенциально предопределяющей интеграцию умений текстопорождения и текстовосприятия, так как в ней подчеркивается актуальность действий, направленных на формулировку темы, на отбор материала из разных источников, что предполагает речевую рефлексия и создание высказываний на основе письменного источника.

Все исследователи выделяют в числе коммуникативных также умение ориентироваться в коммуникативной ситуации – как общее не только для устной и письменной речи, но и для разных видов речевой деятельности. О.М. Казарцева в словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» подчеркивает, что данное умение включает в себя комплекс учебных действий, направленных на осознание общего коммуникативного намерения, мотива общения («спросить, сказать, побудить»); задачи речи («зачем говорю или пишу: чтобы поделиться мыслями, чувствами, чтобы сообщить точные сведения, чтобы воздействовать на образ мысли, чувства, поведение собеседника»); особенностей адресата, предмета речи; общего замысла, основной мысли («что хочу донести») [Казарцева, 1998: 226].

В тех научных трудах, которые посвящены вопросам анализа исходного текста при подготовке к сочинению, коммуникативные умения детализируются в аспекте анализа позитивного и негативного образца при подготовке к сочинению по русскому языку) и анализа

художественного произведения (при подготовке к сочинениям по литературе).

Т.А. Ладыженская рассматривает анализ текстов («устных и письменных положительного и негативного характера») как необходимый этап работы над сочинением независимо от источника материала. Ученый подчеркивает, что анализ образца «позволяет познакомить учеников с особенностями предстоящего высказывания», способствует «осознанию существа некоторых важных понятий речеведческого плана» [Ладыженская, 1991: 213]. Очевидно, что в данной концепции обучения сочинениям не предполагается комплексное обращение к тексту как источнику высказывания, особое внимание уделяется интерпретации исходного текста. Однако отдельные виды работы в системе анализа текста, безусловно, предполагают создание на его основе фрагментов, аналогичных компонентам текста-толкования («сформулировать основную мысль автора; озаглавить текст; ...ввести в текст цитаты, подтверждающие такие-то суждения», «подготовить устное сообщение на такую-то тему на основе данного текста; дополнить текст своими рассуждениями по существу обсуждаемого в нем вопроса» [Ладыженская, 1991: 213]).

В современной методике русского языка обращается внимание на интерпретационный потенциал отдельных коммуникативно направленных учебных действий. Так, например, подчеркивается значимость работы в данном аспекте над формулировкой темы сочинения (последняя рассматривается «одновременно как стимул к созданию текста и его прогноз» [Кашникова, 2007: 8]). Ученые подчеркивают, что «этап анализа и интерпретации формулировки темы сочинения является важнейшим в процессе создания самостоятельного текста... потому, что формулировка темы сочинения является прообразом, компрессией будущего текста [Кашникова, 2007: 9]. В методике преподавания литературы ряд интерпретационных умений, актуальных и при написании сочинений по

русскому языку, рассматривается как содержание обучения сочинению по литературе. Данный аспект методики литературы представляется важным для нашего исследования, так как интерпретационные умения представляют собой межпредметные учебные действия.

Сочинения по литературе рассматриваются как вид работы, основанный на интерпретации исходного художественного произведения, в трудах В.В. Голубкова, Г.Н. Ионина, М.Г. Качурина, С.П. Лавлинского, В.Г. Маранцмана, М.А. Рыбниковой. Так, например, М.А. Рыбникова считала, что все уроки литературного чтения должны быть пронизаны пересказами, устными и письменными, своими словами и близко к тексту, всеми видами сочинений. О значимости в данной ситуации интерпретации можно судить, основываясь на идее А.А. Потебни о том, что буквальное понимание мыслей автора чужого текста невозможно: адресат, «понимая слово, создает свою мысль, занимающую в системе, установленной языком, место, сходное с местом мысли говорящего» [цит. по: Лаврова, 2011].

В научно-методических работах в области методики преподавания литературы подчеркивается значимость умений целенаправленно выбирать цитаты из текста, комментировать их, использовать в пересказе; комментировать текст, «высказывать первичные впечатления о произведении», «строить свою трактовку произведения» в сочинениях на литературные темы; конспектировать, реферировать тексты, составлять аннотации, писать отзывы о прочитанном. Опыт приобретения данных умений, безусловно, весьма значим для интерпретации текста. Однако следует подчеркнуть, что на уроках русского языка необходимо обучать интерпретировать тексты разных функциональных стилей (а не только художественные), завершая подобную интерпретацию целостным высказыванием о тексте. В сочинениях же на литературную тему главным

предметом речи становится проблема, поднятая в художественном произведении, а не сам текст.

Умения текстовосприятия характеризуются в методике преподавания русского языка также в концепциях обучения слушанию и чтению как видам речевой деятельности (Г.И. Богин, Н.А. Иполитова, Л.Е. Тумина и другие ученые). К умениям слушания и чтения ученые относят ряд учебных действий, которые являются необходимой составляющей процесса интерпретации: умение выделять ключевые слова текста и смысловые сцепления ключевых слов; сжато формулировать содержание и смысл услышанного; резюмировать сказанное собеседником [Тумина, 2001: 196; Иполитова, 2001: 215-219].

Н.А. Иполитова подчеркивает, что «в процессе чтения происходит смысловая обработка информации» [Иполитова, 2001: 214], представление ее «в виде «смыслового сгустка». Представляется целесообразным характеризовать целостный результат восприятия текста как его «смысловую структуру» (термин М.П. Котуровой) – единство предмета речи и отношения к нему автора текста.

Таким образом, для методики преподавания русского языка, методики преподавания литературы, педагогической риторики актуальной является проблема обучения школьника высказыванию на основе анализа текста. Ее решение методисты связывают с освоением учащимися определенных учебных действий, направленных на понимание текста или собеседника. Результатов данных действий становится определенное высказывание, в котором отражена смысловая структура исходного текста. Однако система подобных действий не рассматривается как компонент содержания развития речи школьников.

Для решения проблемы обучения интерпретации важен вопрос о видах сочинений по русскому языку. Во-первых, ряд школьных сочинений (отзыв о прочитанном, рецензия, эссе) представляет собой результат

общения ученика с исходным текстом. Во-вторых, функционально-смысловой основой результата интерпретации, высказывания с элементами толкования текста, является рассуждение как тип речи (а обучение рассуждению – одна из традиционных задач методики преподавания русского языка).

Традиционная для методики обучения сочинениям мысль о том, что при их написании школьники овладевают определенными формами речи, выразилась в современной науке в двух концепциях жанров школьных сочинений: в функционально-смысловой концепции жанров и в собственно жанровой концепции. Представляется, что оба подхода важны для создания методики обучения школьников интерпретации текста.

Функционально-смысловые типы речи – описание, повествование, рассуждение – традиционно рассматриваются в методике как основа ученических сочинений. Еще в 1848 году в работе «Конспект русского языка и словесности...» Ф.И. Буслаев рассматривает особенности обучения этим типам сочинений. Обратимся к тем методическим положениям, которые лежат в основе работы над сочинением-рассуждением, поскольку интерпретация текста воплощается в аргументативном высказывании.

Характерно, что в различных методических источниках содержатся отдельные идеи относительно обращения к тем или иным текстам и их интерпретации в процессе написания рассуждения. Так, говоря в статье «Культура устного и письменного слова» о сочинениях, начинающихся предложением-топиком и требующих раскрытия его смысла, К.Б. Бархин фактически предлагает работать над сочинением-интерпретацией данного предложения [Бархин, 1935: 16]; в ряде работ предлагается в качестве аргументов использовать иные тексты: цитаты, афоризмы, пословицы и под.

Как один из видов школьных сочинений рассуждение рассматривается в 70-х годах 20 века в пособии «Система обучения

сочинениям на уроках русского языка» [Система обучения сочинениям на уроках русского языка, 1978]. Подобная точка зрения представлена также в пособии Т.А. Ладыженской и Т.С. Зепаловой «Развивайте дар слова. Факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров (8-9 классы)»» [Ладыженская, 1990].

Рассуждение рассматривается в методике преподавания русского языка как наиболее трудный вид сочинения. Методисты называют две основных причины данного положения дел: 1) невозможность выражения причинно-следственных связей в непосредственно наблюдаемом материале и 2) необходимость для работы над рассуждением дополнительной (к речеведческой) знаниевой базы – сведений из формальной логики (еще в первой половине 20-го века К.Б. Бархин указывал на целесообразность обращения к положениям формальной логики в процессе работы над рассуждением). Работа над интерпретацией текста в данном аспекте имеет свою специфику. Прежде всего, интерпретируемый текст дан школьнику в непосредственном наблюдении. Однако указанная особенность является преимуществом лишь в том случае, если объект наблюдения можно охватить целиком. Поэтому для интерпретации ученикам на уроках русского языка должны предлагаться (и предлагаются) тексты-афоризмы, пословицы, отрывки из художественных, публицистических и научно-популярных произведений, в которых выражена относительно законченная мысль.

В высказывании как результате интерпретации текста используются специфические аргументы. Это аргументы фактологического типа – извлечения из интерпретируемого текста. В настоящее время обращение к аргументации как логико-коммуникативному процессу, служащему «обоснованию определенной точки зрения с целью ее понимания (или принятия) индивидуальным или коллективным реципиентом» [Яскевич, 1991: 26], является необходимым условием подготовки ученика к

написанию сочинения-рассуждения.

В методике также учитывается, что основная коммуникативная установка аргументативных текстов – объяснить, доказать, установить какую-то истину, получить новые знания путем актуализации причинных или условно-следственных связей тех или иных видов знаний. Обращаясь к видам знаний (знания теоретического типа, фактологического типа, знания-идеи, алгоритмы действий и др.), можно заметить, что в процессе интерпретации текста важна именно фактологическая аргументация, так как автору интерпретации необходимо показать, что его осмысление исходного текста основано на конкретных фактах.

Конец 20-го – начало 21 века ознаменованы систематизацией теоретических основ развития речи учащихся как «школьного речеведения» и внедрением в обучение русскому языку и риторике жанрового подхода. Так, в пособии «Русская речь» Е.И. Никитиной представлен раздел «Типы речи», содержащий сведения о структуре повествования, описания и рассуждения, о том замысле, который воплощен в каждом из данных типов. Но весь практический материал, на основе которого школьники учатся писать сочинения, предполагает обращение к собственно жанрам речи (рассказу как виду повествования, отзыву о книге и под.) [Никитина, 2004].

Собственно жанровый подход предполагает обучение школьников определенным типам высказываний, характеризующимся единством замысла, композиции и стиля [Бахтин]. Данный подход воплотился в классификации сочинений (на основе прочитанного) с учетом характера «переработки исходного литературного текста». При этом выделяются сочинения, 1) в которых предполагается «определенная интерпретация... исходного текста... (аннотации, отзывы, рецензии, обзоры, рефераты, предисловие, послесловие, литературный очерк и пр.)», 2) в которых «концепция автора в отношении исходного текста дается в оригинальной *форме* (интервью, дневник героя, рассказ)» [Казарцева, 1998: 226].

Таким образом, в содержании работы по развитию речи в школе выделяются и жанры, которые создаются на основе интерпретации текста: аннотация, отзыв и рецензия. В них содержится обращение к содержанию и форме исходного текста, оценка предмета речи, компонент, передающий субъективные впечатления. Интерпретирующие жанры изучаются в школе в разных классах (см.: Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык. 10-11 классы [Власенков, 2009]; Никитина Е.И. Уроки развития речи к учебнику «Русская речь. Развитие речи». 7 кл. [Никитина, 2004] и др.). Работа над данными жанрами предполагает активизацию межпредметных связей русского языка и литературы (см., например: Штильман С. Еще раз про рецензию [Штильман, 2002: 159-167]).

Важно, что при этом обращается внимание на необходимость осознанного восприятия исходного текста (ср.: «Об одной и той же книге может быть несколько отзывов: ведь каждый читает и воспринимает книгу по-своему и по-своему говорит о ее достоинствах и недостатках» [Никитина, 2004: 88]). Данное положение предполагает осмысление и переосмысление прочитанного – те направления мыслительно-речевой деятельности, которые важны и при интерпретации текста. Однако в методике не представлена система учебных действий, обеспечивающих эффективность подобной деятельности.

Методисты предлагают определенный порядок работы над подобными сочинениями. При этом указывается на необходимость внимательно прочитать исходный текст, обращается внимание на значимость личных впечатлений (ср.: «...в содержание отзыва включаются только те элементы, которые затронули автора лично, вызвали в его душе отклик»; «доказательства в отзыве носят эмоционально-оценочный характер» [Богданова, 1984: 32]), подчеркивается, что в основе структуры сочинения лежит рассуждение как функционально-смысловой тип речи: «оценка, сформулированная в начале сочинения-отзыва в виде тезиса,

аргументируется в основной части» [Богданова, 1984: 32].

Один из важных вопросов анализа интерпретирующих жанров – их стилевые особенности. Незначимость стилевой дифференциации интерпретирующих жанров для школьной практики очевидна в связи с тем, что данные жанры в методике четко не разграничены. Так, С. Штильман пишет о том, что речь идет о подготовке старшеклассников к написанию «сочинения в жанре, близком к рецензии» [Штильман, 2002: 159]. В пособии А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой дается следующее определение рецензии: «Рецензия – письменный разбор, отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного и т.п. произведения, спектакля, концерта, кинофильма» [Власенков, 2002: 188]. Однако С. Штильман указывает, что глубокий анализ литературного произведения предполагает привлечение большого объема литературных знаний, что приближает сочинение к собственно рецензии. Сопоставив данную мысль с определением рецензии («письменный текст, содержащий в себе интерпретацию... научного, художественного произведения или другого информационного явления..., оценочный жанр научного и публицистического стилей речи; ...формирование обоснованного оценочного мнения ...составляет главную задачу рецензента» [Матвеева, 2003: 561]). Как видим, интерпретация может быть представлена как компонент текстов разных функциональных стилей (и соответственно, жанров). Однако созданное на основе интерпретации высказывание, которое принято называть толкованием текста, предполагает наличие определенных обязательных структурных компонентов (фактологического и оценочного характера) и может быть воплощено как в разговорном стиле (так называемая обыденная интерпретация), так и в научном стиле.

Поскольку отзыв и рецензия представлены как виды сочинений в разных концепциях школьного курса русского языка, обратимся к их

методически значимым характеристикам, чтобы выяснить, рассматривается ли интерпретация текста как необходимый компонент их продуцирования.

Т.В. Матвеева характеризует отзыв следующим образом: «Отзыв – оценочное мнение о чем-либо или о ком-либо, устное или письменное, оформленное в виде отдельного высказывания или текста... В отзыве обычно выделяют... особенности предмета, явления, которые вызвали эмоциональный отклик автора, ...развернуто высказывают свои оценки и чувства; ...в отзыве... допускается пересказ отдельных фрагментов или сюжетных поворотов, поступков героя первичного текста» [Матвеева, 2003: 399].

Указание на сам факт выделения особенностей «предмета, явления, которые вызвали эмоциональный отклик автора», а также указание на целесообразность пересказа «отдельных фрагментов или сюжетных поворотов, поступков героя первичного текста», безусловно, основано на том, что один из аспектов речевой деятельности автора отзыва – интерпретация. Однако специально данный факт в определении отзыва не подчеркивается.

Иной подход мы видим в выделении существенных признаков рецензии, которая определяется (тем же автором!) как «письменный текст, содержащий в себе интерпретацию... научного, художественного произведения..., текстовый отклик на новое информационное явление» [Матвеева, 2003: 561]. Автор специально подчеркивает необходимость в рецензии «демонстрации первичного текста, переложения его содержания» [Матвеева, 2003: 561]. Методически значимым для обучения интерпретации представляется характеристика аргументов в рецензии, в качестве которых используются «материалы первичного текста, специальные знания и личный опыт рецензента, мнения других лиц, аксиомы общения» [Матвеева, 2003: 562]. Интерпретирующий аспект

рецензии подчеркивается и в методической литературе (ср.: «рецензент старается раскрыть смысл названия (аллюзии, ассоциации), описывает способ организации повествования (особенности композиции произведения), ...особое внимание уделяет мастерству писателя..., выражению авторской позиции, особенностям стиля и метода художника слова» [Калганова, 1995: 44-45]).

В методических источниках представлены особенности работы над отзывом и рецензией, которые предполагают активизацию личных впечатлений учащихся, анализ образцов, ознакомление со структурой сочинений.

Таким образом, обращение к особенностям работы над сочинениями интерпретационных, встречающихся в реальной речевой практике жанров показывает, что они представляют собой тексты, «отражающие» интерпретируемый текст, который «встраивается в содержание вторичного текста в виде пересказа тех или иных фрагментов, цитирования...» [Ипполитова, 2012: 342]. Ученые подчеркивают значимость при подготовке к таким сочинениям опоры на личные впечатления школьников от прочитанного, обсуждения образцовых текстов (не только реальных отзывов и рецензий, но и сочинений учащихся), ознакомления школьников со структурой жанров. Однако в методической литературе не описаны особенности работы над сочинением, цель которого – дать толкование исходного текста, не описаны особенности ученического толкования текста в их связи с толкованием как типом высказывания.

Анализ толкования учащимися разных типов текстов (фрагментов художественных произведений, высказываний деятелей культуры, пословиц и др.) показывает, что для школьной практики актуально сочинение с элементами толкования. Оно может представлять собой компонент отзыва, рецензии, но может быть и самостоятельным учебным высказыванием: сочинением-рассуждением с элементами толкования. При

этом подобное высказывание обладает признаками толкования текста как единицы реальной коммуникации (в литературоведении, в богословии, в юриспруденции и др.).

Несмотря на актуальность жанрового подхода к обучению сочинениям интерпретационного характера, функционально-смысловой подход, по нашему мнению, в современной образовательной ситуации также не теряет своей актуальности. Очевидно, что для участия в реальной речевой коммуникации (в широком смысле этого слова) ученик должен уметь создавать тексты, которые функционируют в составе тех или иных речевых жанров. К типам подобных текстов относятся и высказывания, структура которых отвечает тому или иному функционально-смысловому типу речи. Их можно трактовать как *учебные жанры* – типы высказываний, которые встречаются не в реальной речевой практике, а в практике развития речи школьников.

При обучении сочинению на основе интерпретации текста очевидна актуальность опоры на функционально-смысловой тип рассуждения, на следующие его особенности, обобщенные С.А. Арефьевой [Десяева, 2007]:

1. Логическая основа рассуждения – каузальные, причинно-следственные отношения между явлениями.
2. Функция рассуждения – обоснование мысли: установление причинно-следственной связи между явлениями.
3. Характерная черта рассуждения – наличие положения, нуждающегося в доказательстве, обосновании, пояснении.

Сочинение-рассуждение на основе прочитанного рассматривается в современной науке как вторичный текст, представляющий собой «результат переработки исходного (первичного) текста» и являющийся «в определенной степени реакцией на прочитанное, ответом на сказанное и, в конечном счете, результатом процесса восприятия и интерпретации первичного текста» [Ипполитова, 2001: 219]. Данная идея представляется

особенно значимой для разработки методики обучения интерпретации. Толкование текста как тип высказывания (и сочинение с элементами толкования) целесообразно рассмотреть в системе вторичных текстов как «отклик на прочитанное» [Ипполитова, 2001: 219]. Очевидно, что данный тип высказывания частотен в естественной речевой практике, это позволяет подчеркнуть актуальность его изучения в школе.

Н.А. Ипполитова, Л.М. Майданова выделяют особую разновидность вторичного текста: вторичный текст-исследование. Ученые отмечают, что в нем «предметом речи становится исходный текст, который подвергается интерпретации, анализу, толкованию», он оформляется в жанре «рецензии, литературно-критической статьи, комментария» [Ипполитова, 2001: 219].

Очевидно, что сочинения-рассуждения с элементами толкования текста как вторичные тексты обладают определенной спецификой. Анализ современной коммуникативной практики учащихся позволяет выделить два типа таких сочинений. Первый из них функционирует в современном филологическом образовании как результат государственной аттестации по русскому языку.

Интерпретация исходного текста актуальна для такого сочинения прежде всего как процесс, позволяющий понять замысел автора, и – частично – как результат, отраженный в сочинении в виде комментария проблемы исходного текста и формулировки выраженной в нем авторской позиции.¹ Это текст публицистического стиля. Предмет речи в нем – та нравственная проблема, над которой размышляет автор исходного текста.

Второй тип представляет собой текст, созданный в результате собственно интерпретации текстов (афоризмов, пословиц, эссе и др.). В

¹ Данный вывод сделан на основе анализа требований к структуре выпускного сочинения по русскому языку, которое должно содержать а) формулировку одной из проблем данного для анализа текста, б) комментарий проблемы с опорой на текст, в) формулировку позиции автора, г) формулировку собственной позиции, д) аргументацию собственной позиции.

нем выделяются структурные элементы толкования, он обладает признаками научно-аналитического текста, характеризуется особым языковым воплощением.

В работах И.В. Лавровой [Лаврова, 2011], М. Ю. Ивановой [Иванова, 2010], С.А. Арефьевой [Арефьева, 1998] и других ученых сочинение-рассуждение первого типа «рассматривается в качестве интертекстуального явления парадигматического типа, созданного на базе другого текста путем преобразования его содержательной структуры», «...как составляющая учебного дискурса, обладающая особыми функциональными характеристиками и решающая специфическую коммуникативную задачу» [Лаврова, 2011: 4]. Ученые подчеркивают, что подготовка к сочинению данного типа предполагает опору на уже имеющиеся у школьников коммуникативные умения, например, на умение фиксировать основные положения текста, сформированное при обучении конспектированию, на умения кратко передавать содержание текста, находить его ключевые фрагменты, сформированные при обучении реферированию, на умение обобщать содержание первоисточника, актуальное при составлении аннотации.

Нам близка мысль И.В. Лавровой о том, что написание сочинения как вторичного текста отражает «особый тип коммуникативной ситуации» [Лаврова, 2011: 5]. Описание коммуникативной (речевой) ситуации в методике рассматривается как начальный этап работы над любым сочинением (А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и другие ученые). Однако становится очевидно, что коммуникативная ситуация функционирования второго (собственно интерпретирующего типа) сочинения-рассуждения отличается от той, в которой функционирует экзаменационное сочинение ЕГЭ. «Речевой смысл» последнего возникает «в результате соотнесения плана содержания единиц текста с текстовой ситуацией», элементами которой являются «текущий функционально-

смысловой тип речи, композиционно-смысловой тип речи, речевые смыслы предшествующих высказываний» [Лаврова, 2011: 5].

Особая коммуникативная ситуация при создании сочинения второго типа включает а) содержание и форму исходного текста как предмет речи, б) коммуникативное намерение откликнуться на интерпретируемый текст; в) особый образ автора (автор выступает как исследователь, а не как публицист). В отличие от сочинения первого типа, в котором содержится отклик на исходный текст в виде ответа, «подтверждающего мнение адресанта или оспаривающего его», сочинение второго типа представляет собой отклик-согласие, отклик-понимание. И если первое сочинение характеризуется учеными как «аргументативный текст в жанре сочинения-рассуждения с элементами эссе», то второе целесообразно рассматривать как аргументативный текст в жанре сочинения-рассуждения с элементами толкования. Толкование понимается к наукам, для которых актуально обращение к смыслу разных текстов (филология, юриспруденция, гомилетика и др.), как разъяснение текста и «выражение... своих заключений... с целью показать, как надо... текст понимать» [Лазарев, 2001: 97]. Анализ текстов, представляющих собой результат интерпретации, позволил установить, что толкование следует характеризовать как особый тип высказывания. Оно реализует коммуникативную задачу передать сведения о тексте. В нем выделяются такие структурно-смысловые компоненты, как фрагмент исходного текста, формулировка смысла исходного текста, аргументация-подтверждение, в которой содержится фрагментарное цитирование исходного текста.

Обращение к сочинению как средству обучения школьников интерпретации текста позволяет сделать **выводы** о том, что самостоятельное создание высказывания на основе анализа текста является одним из традиционных видов работы по русскому языку. В методике преподавания русского языка рассмотрены некоторые

особенности обучения школьников сочинению на основе прочитанного. В связи с этим ученые-методисты рассматривают умения формулировать смысл исходного текста и давать оценку тому или иному произведению как необходимую составляющую содержания работы по развитию речи школьников.

Анализ научной литературы показал, что специфика отдельных интерпретационных умений рассматривается в методике преподавания русского языка, в методике преподавания литературы, в методике обучения слушанию и чтению, что указывает на их межпредметный характер. Однако именно обучение русскому языку позволяет готовить школьников к интерпретации текстов разных функциональных стилей, завершая подобную интерпретацию целостным высказыванием о тексте. Это требует систематизации учебных действий, направленных на понимание текста и воплощение этого понимания в собственном речевом произведении.

Обращение к особенностям работы над сочинениями интерпретационных жанров, встречающихся в реальной речевой практике, показывает, что в методике преподавания русского языка разработаны основы обучения отзыву и рецензии как вторичным текстам (определены структурно-смысловые компоненты подобных сочинений, приемы формирования соответствующих умений). Однако в методической литературе не описано содержание работы над сочинением, цель которого – дать толкование исходного текста.

В методической науке разрабатываются подходы к обучению вторичным текстам на основе коммуникативных ситуаций. Очевидна специфика коммуникативной ситуации создания сочинения с элементами толкования текста: в ней автор сочинения выступает в роли исследователя текста, особенности которого и являются предметом речи, его коммуникативное намерение – разъяснить текст. Ознакомление с ней

учащихся представляется одним из важнейших условий эффективности обучения их интерпретации текста в процессе работы над сочинением. Анализ представленных в научной литературе толкований и особенностей коммуникативной ситуации интерпретации текста в целях его толкования позволяет утверждать, что обучение сочинению с элементами толкования позволит формировать следующие специальные коммуникативные умения:

- определять особенности смысловой структуры текстов (выделяя в ней предмет речи и отношение к нему автора) разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования;
- формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста;
- подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста;
- формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи;
- создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию понимания смысла первичного текста.

Именно данные умения составляют деятельностьную основу интерпретации речевого произведения как освоения его содержания в текстовой форме.

Выводы

В качестве теоретических основ обучения школьников интерпретации текста следует рассматривать положения герменевтики, лингвистики, психолингвистики, методики преподавания русского языка, в которых текст трактуется как обладающая смысловой структурой (системностью содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации) потенциально интерпретируемая единица

языка и речи, воплощающая результат речевой деятельности его автора и стимулирующая речевую деятельность адресата. Наиболее значимыми для методики обучения школьников интерпретации текста являются такие характеристики текста, как его информативность (проявляется в том, что содержанием текста является определенная информация, основное ядро которой составляет тема текста, раскрывающаяся в соответствии с авторским замыслом), связность (позволяет увидеть «внешние приметы» развертывания темы и авторского замысла), модальность (позволяет передать в тексте не только содержание, но и смысл – индивидуально авторское понимание содержания).

Каждый из названных аспектов текста учитывается в системе работы по развитию связной речи школьников, что находит воплощение в коммуникативных умениях, традиционно выделяемых в методике как компонент содержания обучения русскому языку. Вместе с тем текст как коммуникативная учебная единица, хотя и активно востребован в школьной практике развития речи учащихся, не получил исчерпывающего описания в методической науке. Подобное описание должно включать характеристику рассмотренных в коммуникативной стилистике регулятивных единиц текста – тех структур (единиц языка или речи), которые влияют на восприятие текста адресатом. Состав регулятивных единиц текста определяется как его текстообразующими признаками, так и его стилевыми особенностями. Единицы первой группы (различные средства акцентности: контраст, повторы и др.) выражают общую коммуникативную направленность текста. Единицы данной группы встречаются в текстах разных функциональных стилей и жанров. Единицы второй группы связаны со стилем текста. В научно-популярном тексте это термины, общенаучная лексика, развернутые метафоры, вопросно-ответные ходы. В публицистическом тексте – это средства открытой авторской оценки содержания. В художественном – средства подтекстовой

оценки предмета речи, репрезентация эмоционального состояния персонажей. Ознакомление школьников с названными особенностями текстов разных стилей является одним из факторов повышения эффективности их подготовки к написанию сочинения на основе интерпретации текста.

Ознакомление учащихся с регулятивными единицами текста как объектом действий интерпретации, описанных в герменевтике, психолингвистике, лингвистике текста (семантизации единиц текста, выделения существенных значений, необычных сочетаний слов, ключевых слов, наращивания смысла микроконтекстов и др.) сделает более целенаправленной учебную интерпретацию текста, под которой мы понимаем процесс освоения школьником представленной в тексте информации в целях постижения его смысла, изучения того или иного предметного содержания или обучения тем или иным действиям и воплощения этого процесса в толковании текста.

Умения толковать смысл исходного текста и давать оценку тому или иному произведению традиционно являются необходимой составляющей содержания работы по развитию речи школьников, освоение которой происходит в процессе обучения сочинениям.

Обращение к особенностям работы над сочинениями интерпретационных жанров, встречающихся в реальной речевой практике, показывает, что в методике преподавания русского языка разработаны основы обучения отдельным жанрам вторичных текстов, созданных на основе интерпретации исходного. Однако в методической литературе не описано содержание работы над одной из значимых единиц учебной коммуникации – сочинением, цель которого – дать толкование текста.

Очевидна специфика коммуникативной ситуации создания сочинения с элементами толкования текста: в ней автор сочинения выступает в роли исследователя текста, особенности которого и являются

предметом речи, его коммуникативное намерение – разъяснить текст. Ознакомление с ней учащихся представляется одним из важнейших условий эффективности обучения их интерпретации текста в процессе работы над сочинением, позволит формировать следующие специальные коммуникативные умения школьников:

- определять особенности смысловой структуры текстов (выделяя в ней предмет речи и отношение к нему автора) разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования;
- формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста;
- подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста;
- формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи;
- создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию понимания смысла первичного текста.

Данные умения составляют основу деятельностного содержания программы обучения интерпретации текста, эффективность которой проверялась в процессе опытного обучения.

Глава 2. Проблемы обучения выпускников основной школы интерпретации текста на уроках русского языка

Содержание второй главы было определено исходя из цели исследования: разработать и обосновать методику формирования умений интерпретировать текст. Для определения готовности учащихся к подобной деятельности был проведен констатирующий эксперимент.

2.1. Исходные положения, цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента

Теоретический анализ научных источников подтвердил предположение о том, что обращение к особенностям развития речи учащихся на основе интерпретации текста как источника высказывания требует включения в систему коммуникативных заданий сочинения с элементами толкования текста. Мы предположили, что школьники могут быть готовы к выполнению подобного задания, а учителя – к их анализу и оценке, так как интерпретация текста как особый вид коммуникативной деятельности положена в основу многих заданий, представленных как в материалах аттестации по русскому языку в 9 и 11 классах, так и в школьных учебных комплектах по русскому языку. В основе исследования на данном этапе лежали следующие положения, сформулированные в результате теоретического анализа проблемы и обобщения наблюдений за процессом обучения русскому языку:

1. Осуществление школьниками интерпретации текста в целях создания собственного речевого произведения основано на владении понятиями *текст, тема текста, основная мысль текста*.

2. Такие учебные действия, как определение (формулировка) темы и основной мысли текста, выявление ключевых слов, обоснование своего

мнения о смысле текста являются необходимыми составляющими интерпретационных умений.

Под готовностью учеников средней школы к интерпретации текста понимается осознание школьниками коммуникативной задачи интерпретации, наличие у них представлений о значимых для интерпретации свойствах текста, средствах выражения авторской позиции, умений анализировать эти средства и использовать их при создании собственного речевого произведения.

Для определения степени готовности («разности» между ожидаемым уровнем и реальным уровнем сформированности знаний и умений) учащихся к выполнению данной учебной работы и причин тех или иных недочетов в ее осуществлении необходимо решить следующие задачи:

1) выявить степень и характер осмысления учителями русского языка проблемы обучения сочинению на основе интерпретации текста (определить, какие аспекты и пути решения данной проблемы педагоги считают наиболее значимыми);

2) установить содержание знаний учащихся о тех особенностях текста, которые необходимо учитывать в ходе его интерпретации;

3) выявить особенности умений школьников находить в тексте средства выражения основной мысли текста и определять их структурно-семантические и функциональные особенности (устанавливать, какие части текста помогают определить его основную мысль, к какой группе языковых средств они относятся: к словам, тем или иным частям речи, словосочетаниям, предложениям и под.);

4) установить уровень умений учеников отражать результаты интерпретации текста в собственном речевом произведении.

Для решения данных задач мы использовали следующие методы:

- *наблюдение* за речевой деятельностью учащихся в ходе уроков русского языка;
- *беседы* со школьниками и педагогами;
- *анализ* документации учителей (конспектов уроков);
- *анализ* сочинений учащихся;
- *анкетирование* педагогов и студентов;
- *эксперимент*: экспериментальное выполнение школьниками (без предварительной практической подготовки) заданий аналитического характера, предполагающих выявление особенностей текста; экспериментальное выполнение школьниками (без предварительной практической подготовки) заданий конструктивного характера, предполагающих создание собственного речевого произведения на основе интерпретации текста;
- *анализ и статистическую обработку* результатов констатирующего эксперимента.

Эмпирическое исследование включало констатирующий эксперимент, который был проведен в школах №№ 19, 4 г. Саранска, в девярых классах. Всего констатирующий срез охватывал 146 учащихся.

На основе результатов наблюдений, бесед со школьниками и педагогами, анализа учебно-методической документации были разработаны анкеты для учителей и студентов и средства проведения констатирующего эксперимента: диагностирующие задания. Обобщение результатов анкетирования и констатирующего эксперимента позволило уточнить содержание программы опытного обучения.

Целью анкетирования студентов (46 опрошенных) и учителей-филологов (68 опрошенных) было выявление особенностей профессиональной осознанности проблем обучения сочинению на основе интерпретации текста. Задачи анкетирования – выявление представлений

педагогов (в том числе – и будущих педагогов) о содержании обучения школьников сочинениям на основе интерпретации текста, средствах и приемах такого обучения, а также об их умении видеть и квалифицировать ошибки учащихся, допущенные в подобных сочинениях.

Для решения второй задачи учащимся было предложено дать определения базовым речеведческим понятиям, найти ключевые слова в текстах художественного, научно-популярного и публицистического стилей.

Для решения третьей задачи школьникам предлагалось проанализировать текст.

Для решения четвертой задачи школьникам было предложено написать сочинение, выразить в нем понимание смысла исходного текста, обосновать это понимание, обращаясь к языковым особенностям текста.

2.2. Готовность учителей-филологов к работе над сочинением по русскому языку на основе интерпретации текста

В анкеты, предложенные учителям и студентам-филологам, были включены следующие вопросы и задания:

1. В ряде заданий в учебниках русского языка ученикам предлагается объяснить, как они понимают смысл того или иного высказывания. Как вы понимаете формулировки подобных заданий? Какую деятельность учеников они предполагают? Является ли эта деятельность речевой?

2. Ниже дан перечень действий школьников, осуществляемых ими в процессе объяснения смысла текста (микротекста). Определите последовательность данных действий. Если вы считаете перечень действий неполным, дополните его. Все ли действия, данные в перечне, необходимо выполнять при объяснении?

Действия ученика при формулировке собственного понимания смысла фрагмента текста:

- 1) прочитать фрагмент текста; □
- 2) выделить ключевое слово фрагмента текста; □
- 3) определить значение ключевого слова фрагмента текста; □
- 4) найти в тексте те предложения, из которых ясно понимание значения ключевого слова фрагмента текста автором; □
- 5) записать номера предложений, из которых ясно понимание значения ключевого слова фрагмента текста автором; □
- 6) прочитать текст; □
- 7) определить основную мысль текста; □
- 8) выделить ключевые слова текста (языковые средства со значением оценки); □
- 9) выделить ключевые слова текста (языковые средства, отражающие тему текста); □
- 10) выделить ключевые слова текста (языковые средства, отражающие основную мысль текста); □
- 11) сформулировать значение толкуемого фрагмента с учетом основной мысли целого текста; □
- 12) сформулировать аргументы в пользу верного определения значения толкуемого фрагмента, цитируя текст. □

3. Как Вы понимаете значение термина «смысловая цельность текста»? Познакомьтесь с высказыванием ученицы о тексте Бальмонта. Является ли оно цельным в смысловом отношении?

4. Познакомьтесь с сочинением ученицы по прочитанному тексту. Укажите те недочеты сочинения, которые связаны с неверным, неточным или непоследовательным истолкованием исходного текста.

Опишем результаты анкетирования.

При выполнении первого задания участники анкетирования так или иначе (описательно, формулируя определения и под.) отразили свое понимание ключевых слов задания: *объяснить* и *смысл*.

Объяснить респонденты понимают как «разъяснить», «истолковать», «пояснить», «порассуждать над проблемой», «показать свое понимание», «написать сочинение по данной проблеме» и под. (Таблица 1). При этом понимание данного задания учителями и студентами-филологами незначительно различается.

Таблица 1. Истолкование респондентами значения слова «объяснить»

Группы респондентов	Количество ответов, в которых использованы различные виды толкования слова «объяснить»					
	пояснить	написать сочинение по данной проблеме	истолковать	разъяснить	порассуждать над проблемой	показать свое понимание
Учителя	26%	24%	6%	27%	10%	7%
Студенты филологи	29%	22%	9%	24%	6%	10%

Очевидно, что каждый из употребленных респондентами глаголов (или глагольных словосочетаний) обозначает не только понимание текста, но и обращенность к адресату. Наиболее приемлемым пониманием рассмотренного вида задания мы считаем разъяснение, так как именно оно предполагает не только переосмысление выделенного фрагмента текста, но и исчерпывающую передачу своего понимания его смысла другому человеку (ср.: Разъяснить – объяснить, растолковать, сделать ясным, понятным [Ожегов, 1990: 654])

Вторым компонентом формулировки заданий, предлагаемых школьникам, является понятие смысла (текста / фрагмента текста / предложения / фразы).

Учителя и студенты указывают, что смысл – это «основное содержание текста», «основное содержание данного предложения», «та

нравственная проблема, с которой соотносится данный текст», «значение предложения»

Представим данные в таблице 2.

Таблица 2. Истолкование респондентами понятия «смысл».

Группы респондентов	Количество ответов, в которых представлено то или иное понимание категории «смысл»			
	Смысл – это «основное содержание текста»	Смысл – это «основное содержание данного предложения»	Смысл – это «та нравственная проблема, с которой соотносится данный текст»	Смысл – это «значение предложения»
Учителя	21%	34%	28%	17%
Студенты-филологи	14%	38%	32%	16%

При интерпретации полученных данных мы исходили из того, что верное истолкование задания определить смысл фразы предполагает обращение к основному содержанию текста – в том числе и к той мысли автора, которая прямо или в подтексте передает его оценку описываемых событий или фактов. Подобное значение задания увидели только 21% учителей и 14% студентов.

Выполнение второго задания предполагало выявление представлений учителей об алгоритме разъяснения текста. Анализ действий, осуществляемых при интерпретации текста (по данным научной литературы и практики филологического анализа текста), позволяет считать наиболее целесообразным следующий их порядок: прочитать текст; выделить ключевые слова текста; определить основную мысль текста; прочитать фрагмент текста; выделить ключевое слово фрагмента текста и соотнести его с ключевыми словами текста; найти в тексте те предложения, из которых ясно понимание значения ключевого слова фрагмента текста автором; сформулировать значение толкуемого фрагмента с учетом основной мысли целого текста. Подобный анализ позволяет разъяснять смысл отдельного предложения (или группы

предложений) как части целого текста, приводя из него аргументы и соотнося ключевые слова целого текста и толкуемого фрагмента.

В данном порядке представили деятельность по разъяснению фрагмента текста более 50% учителей и 20% студентов. К неточным ответам (их в первой группе – 30%, во второй – 35%) мы относили те, в которых был отражен представленный выше порядок работы над текстом, но исключалось какое-либо отдельное действие или включались дополнительные действия: записать номера предложений, из которых ясно понимание значения ключевого слова фрагмента текста автором; записать предложения, из которых ясно понимание значения ключевого слова фрагмента текста автором; сравнить предложение и текст; найти общее в предложении и тексте и под.). К неполным ответам мы относили те, которые включали отдельные действия из семи обязательных аналитических действий. Количество таких действий варьировалось от трех до пяти. Неполные ответы дали 12% учителей и 15 % студентов.

Очевидно, что неточные и неполные представления о ходе интерпретации текста как источника материала при создании собственного высказывания не следует считать частично правильными, они не позволяют осознанно и целенаправленно осуществлять подобную деятельность. Фактически ученик, создавая речевое произведение на основе данного, опирается на элементы филологического анализа текста. Эти исследовательские элементы представляют собой те действия, которые позволяют увидеть элементы структуры текста: 1) толкуемый фрагмент как часть целого текста, 2) ключевые слова толкуемого фрагмента и целого текста, 3) отдельные предложения текста, фрагменты предложений, отношения между предложениями, то есть регулятивы, раскрывающие семантику ключевых слов толкуемого фрагмента и их роль в передаче основной мысли текста, авторского отношения к предмету речи. Подобные действия позволяют интегрировать структурный и

семантический анализ интерпретируемого текста в целях создания собственного речевого произведения, с одной стороны, и «вплести в ткань» высказывания о тексте фрагменты исходного речевого произведения – с другой.

При выполнении третьего задания респонденты выражали понимание смысловой цельности текста как «единства основной мысли», «единства темы», «подчиненности всего содержания текста одной идее».

Ответы респондентов распределяются на три группы: 1) ответы, в которых отражается понимание смысловой цельности как единства темы, 2) ответы, в которых отражается понимание смысловой цельности как единства основной мысли, 3) ответы, в которых отражается понимание смысловой цельности как единства темы и основной мысли. Представим соотнесенность подобного понимания категории смысловой цельности учителями и студентами в таблице 3.

Таблица 3. Понимание респондентами категории смысловой цельности текста.

Группы респондентов	Количество ответов, в которых отражено то или иное понимание категории смысловой цельности		
	Смысловая цельность - единство основной мысли	Смысловая цельность - единство темы	Смысловая цельность - единство темы и основной мысли
Учителя	28%	46 %	36 %
Студенты-филологи	14 %	40 %	17 %

В приведенных данных обращают на себя внимание два обстоятельства. Во-первых, не все студенты-филологи дали ответ на вопрос анкеты. Во-вторых, среди их ответов в меньшей степени, чем среди ответов учителей, представлено понимание смысловой цельности как единства темы и основной мысли. Следовательно, можно говорить о профессиональной, методической значимости данной категории, осмысление существенных признаков которой углубляется по мере накопления профессионального опыта.

В четвертом задании анкеты приведен для анализа письменный ответ ученицы на следующий вопрос: «В чем смысл данного высказывания Бальмонта?»².

«К. Бальмонт пишет о том, что русский язык очень красив и богат. Он напоминает ручеек, лес, степь – всю русскую природу. В нем много прекрасных слов. Но лучшее из них – слово воля».

При анализе результатов оценки ответа школьницы нам представлялось важным, что она была дана на основе различных подходов к пониманию смысловой цельности текста. 43 % участников анкетирования, которые говорили о смысловой цельности как о единстве темы высказывания, характеризовали текст как достаточно цельный в смысловом отношении. Остальные указывали на отсутствие цельности текста (или его недостаточную цельность), приводя различные аргументы:

- в тексте «только приведены факты»,
- в сочинении «нет заключения»,
- «не выражена собственная позиция»,
- «ученица не аргументирует, а просто пересказывает текст» и под.

Очевидно, что большая часть опрошенных рассматривала цельность текста именно в аспекте выраженности в нем основной мысли, позиции автора сочинения. На отсутствие заключения респонденты указывали как на дополнительный признак «нецельного» текста. Внимание к нему, очевидно, обусловлено тем, что структурная целостность и смысловая цельность представляют собой два аспекта целостности текста в целом.

² «Из всех слов могучего и первородного русского языка. Полногласного, кроткого и грозного, бросающего звуки взрывным водопадом, журчащего неуловимым ручейком, исполненного говоров дремучего леса, шуршащего степными ковылями, поющего ветром, что носится и мечется и уманивает сердце далеко за степь, пересветно сияющего серебряными разливами полноводных рек, втекающих в синее море, – из всех несосчитанных самоцветов этой неисчерпаемой сокровищницы языка живого, сотворенного и, однако же, без устали творящего, больше всего я люблю слово – воля. Так было в детстве, так и теперь. Это слово – самое дорогое и всеобъемлющее...» (Бальмонт).

В пятом задании анкеты для анализа было предложено сочинение ученика по тексту из материалов ГИА. Данный вид сочинения в ходе государственной аттестации школьников по русскому языку в настоящее время не используется. Однако мы посчитали целесообразным обратиться к нему в ходе анкетирования, так как анализ подобных сочинений весьма показателен для определения готовности учителей к оценке интерпретационной деятельности школьников.

При анализе результатов выполнения пятого задания анкеты мы обращали внимание на оценку участниками анкетирования тех ошибок и недочетов, которые возникли в результате ошибочного понимания исходного текста в следующем сочинении (по тексту 7 – см. Приложение):

««Счастливый мальчик раздавал бумажные игрушки...». Обычно в детстве у человека много друзей. А у Гени их не было, пока он не подарил детям бумажные фигурки.

Иногда очень трудно привлечь внимание к себе, и в этом случае могут помочь родители. С Геней Пираплетчиковым никто не дружил, и мальчик чувствовал себя несчастным. Но мама Гени знала, как подружить ребят – она решила пригласить их на день рождения. К примеру, предложение номер 7. Она считала, что, побывав в гостях, дети начнут дружить с ее сыном. Мальчик очень смущался, он не знал, как относиться к детям и общаться с ними. Но, когда мама предложила сыграть в фанты, сразу постарался привлечь внимание детей к тому, как он делает бумажные игрушки. Дети начали играть вместе («Головки мальчишек и девчонок склонились над столом»), и Геня почувствовал себя счастливым».

В данном сочинении присутствуют речевые и грамматические ошибки, а также недочеты, связанные с неточным истолкованием текста, предложенного для анализа, и выбором средств передачи понимания текста в собственном речевом произведении:

1) неверное истолкование содержания предложений 27, 28, 34 («А у Гени их не было, пока он не подарил детям бумажные фигурки»);

2) неверное истолкование содержания предложений 14, 21, 22 («Но, когда мама предложила сыграть в фанты, постарался привлечь внимание детей к тому, как он делает бумажные игрушки»);

3) неверная интерпретация смысла предложений 7, 8 («Она считала, что, побывав в гостях, дети начнут дружить с ее сыном»);

4) иностилевой фрагмент в тексте сочинения («К примеру, предложение номер 7»).

Анализ оценки сочинения учителями и студентами показывает, что в профессиональной интерпретации ошибок в сочинениях на основе истолкования текста не наблюдается очевидной динамики. Приведем данные анализа в таблице 4.

Таблица 4. Готовность респондентов к видению текстовых ошибок в сочинении на основе интерпретации текста.

Группы респондентов	Количество ответов, в которых зафиксированы текстовые ошибки в сочинении ученицы			
	Неверное истолкование содержания предложений 27, 28, 34	Неверное истолкование содержания предложений 14, 21, 22	Неверная интерпретация смысла предложений 7, 8	Иностилевой фрагмент в тексте сочинения
Учителя	11%	92 %	56 %	34 %
Студенты-филологи	15 %%	90%	55 %	67 %

Приведенные данные показывают, что в ряде случаев студенты дают большее количество правильных ответов. На наш взгляд, истолкование предложений 27, 28, 34 не представляется большинству опрошенных учителей неверным в связи с тем, что значения глаголов «раздавал» и «дарил» имеют общие компоненты. Предложение «А у Гени их не было, пока он не подарил детям бумажные фигурки» удачно вписывается во вступление сочинения, отраженное в нем неверное истолкование текста не нарушает единства темы и основной мысли самого

сочинения. Данная ошибка отражает недочеты начального этапа работы над сочинением – понимания исходного текста.

Ошибка в предложении *«Но, когда мама предложила сыграть в фанты, постарался привлечь внимание детей к тому, как он делает бумажные игрушки»* также связана с неверным пониманием текста. Кроме того, формулировка данного предложения создает логическое противоречие в тексте сочинения (*Мальчик очень смущался, он не знал, как относиться к детям и общаться с ними. Но, когда мама предложила сыграть в фанты, сразу постарался привлечь внимание детей к тому, как он делает бумажные игрушки*) – и поэтому недочет замечен большинством опрошенных.

В предложении *«Она считала, что, побывав в гостях, дети начнут дружить с ее сыном»* не отражены очевидные в исходном тексте сомнения и тревога матери по поводу взаимоотношений Гени и остальных детей. Данный недочет замечен половиной опрошенных.

Иноstileвые фрагменты (*«К примеру, предложение номер 7»*) в сочинении на основе интерпретации текста типичны для данного вида работ – они обусловлены самими формулировками заданий ГИА. Именно поэтому немногие учителя считают их недочетами.

Таким образом, анкетирование учителей и студентов позволяет сделать **выводы** о том, что респонденты рассматривают сочинение на основе исходного текста как такой вид работы, в котором интегрируется чтение (понимание) текста и создание собственного речевого произведения. Педагоги и студенты осознают, что в подобной работе ведущую роль играют умения школьников разъяснить прочитанное, передать его смысл. Вместе с тем наблюдается существенный разрыв между профессиональным осмыслением теоретических основ работы над сочинением-рассуждением на основе интерпретации текста и критериев оценки подобных сочинений.

2.3. Готовность учащихся к анализу текста в целях его интерпретации

На втором этапе констатирующего эксперимента было необходимо установить содержание знаний учащихся о тех особенностях текста, которые следует учитывать при выявлении его смысла; а также выявить особенности умений школьников находить в тексте средства выражения основной мысли автора и определять их структурно-семантические и функциональные особенности. Детям предлагалось дать определение понятий «тема текста», «основная мысль текста», «ключевые слова»; определить тему и основную мысль текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей, сформулировать их содержание в одном предложении, подчеркнуть в них те единицы (слова, словосочетания, предложения), которые помогают определить смысл анализируемых речевых произведений.

В целом анализ результатов выполнения заданий показывает значительный разрыв между уровнем знаний школьниками базовых речеведческих понятий и их умений переосмысливать текст как источник высказывания.

Отвечая на вопросы «Что такое тема текста?», «Что такое основная мысль текста?», «Какие слова в тексте называются ключевыми?», школьник продемонстрировали в целом верное понимание существенных признаков названных категорий. Результаты выполнения данного задания представлены в таблице 5.

Таблица 5. Данные о результатах выполнения задания определить понятия тема текста, основная мысль текста, ключевые слова текста (в %).

Текстовые понятия	определены	не определены
Тема текста	89,7	10,3
Основная мысль текста	75,4	24,6
Ключевые слова	50,7	49,3

Как видно из таблицы, понятие «тема текста» сформировано у большинства учащихся; понятия «основная мысль текста» – более, чем у 70% опрошенных и «ключевые слова» – более, чем у половины опрошенных. При этом, определяя тему текста, ученики отмечают ее сущностную роль («то главное, о чем говорится в тексте»); характеризуя основную мысль, указывают на связь данного понятия с замыслом автора («то главное, что хотел сказать автор текста»); выявляя ключевые слова, выделяют их функцию как основных «выразителей» смысловой структуры текста («слова, с помощью которых достигается смысл текста», «в которых выражается тема» и под.).

Вместе с тем определение темы и основной мысли текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей (тексты для анализа выбирались из пособий для подготовки к ГИА, демонстрационных вариантов ГИА) составило для учащихся определенную трудность. Результаты выполнения данного задания представлены в Таблице 6. В колонке 1 приведено количество правильных ответов (например, *«человек счастлив, когда у него есть друзья»*, *«бабочки – загадочные существа»*), в колонке 2 – правильных, но неточных ответов (*«дети увидели в Гене товарища»*, *«бабочки – самые красивые и загадочные существа»*), в колонке 3 – количество неправильных ответов (например: *«родители помогают детям приобрести друзей»*, *«бабочки – умные насекомые»*). Как видно из таблицы, наибольшую трудность представляет определение основной мысли текста художественного стиля. Задание сформулировать предложения, отражающие основное содержание текстов, также оказалось наиболее трудным при анализе текстов художественного стиля (ср.: *«Конец ноября – грустное и дождливое время, но в это время хорошо думается»*// *«Герои текста оказались в деревне в конце ноября. Все время лил дождь, но они затапливали печи, читали и думали о прочитанном»*). Эти данные подтверждают необходимость специальной работы по

обучению интерпретации текста в целях создания на его основе собственного речевого произведения: именно умение формулировать основное содержание текста является в подобной работе ключевым.

Таблица 6. Данные о результатах выполнения задания определить тему и основную мысль текста (в %)

Определение	Количество ответов, в которых определены тема и основная мысль текста (в %)								
	научно-популярного стиля			публицистического стиля			художественного стиля		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
темы текста	91	9	-	62,4	24,7	12,9	50,7	25,9	23,4
основной мысли текста	62,4	26	11,6	46,8	27,3	25,9	26	33,8	40,2

Основные ошибки, которые допустили школьники при формулировке основной мысли (или при выборе из текста предложения, в котором, по мнению детей, основная мысль представлена), можно распределить на несколько групп:

1. Подмена основной мысли смысловым компонентом темы (*«Несколько дней лил, не переставая, холодный дождь»*).

2. Запись ключевых предложений текста, отражающих основные микротемы или несколько основных микротем (*«Был конец ноября – самое грустное время в деревне. Лучшие всего было по вечерам»*).

3. Формулировка не связанной с позицией автора и основным содержанием текста оценки предмета речи (*«Несколько дней лил, не переставая, холодный дождь. Погода типична для осени»*).

4. Перевод основного содержания текста на личностно значимый обыденный уровень (*«Родные места, когда с ними надо расставаться, бывают особенно хороши. Когда я уезжаю из деревни, мне тоже всегда грустно»*).

5. Подмена авторской оценки предмета речи иной оценкой, сформулированной по ассоциации (*«Животные и люди живут мирно, когда человек приручает животное»*).

Школьники допускают ошибки и в выделении ключевых слов текста. Для проверки уровня сформированности данного умения им было предложено задание выделить ключевые слова в художественных текстах. Покажем логику анализа результатов выполнения данного задания при работе школьников с текстом К. Паустовского (выделение ключевых слов осуществлено по: Валгина Н.С. Теория текста [Валгина, 2003]): *«Несколько дней лил, не переставая, **холодный дождь**. В саду шумел **мокрый ветер**. В четыре часа дня мы уже зажигали керосиновые лампы, и невольно казалось, что лето окончилось навсегда и земля уходит все дальше и дальше в глухие **туманы**, в неуютную **темень и стужу**. **Был конец ноября** – самое грустное время в деревне. Кот спал весь день, свернувшись на старом кресле, и вздрагивал во сне, когда темная **дождевая вода** хлестала в окна.*

Дороги размыло. По реке несло желтоватую пену, похожую на сбитый белок. Последние птицы спрятались под стрехи, и вот уже большие недели, как никто нас не навещал – ни дед Митрий, ни лесничий.

*Лучше всего было по вечерам. Мы затапливали печи. Шумел огонь, багровые отсветы дрожали на бревенчатых стенах и на старой гравюре-портрете художника Брюллова. Откинувшись в кресле, он смотрел на нас и, казалось, так же как и мы, отложив раскрытую книгу, **думал о прочитанном** и прислушивался к гудению **дождя** по тесовой крыше. **В дождь хорошо думается**» (По К. Паустовскому).*

Текст методически адаптирован и дополнен предложением *«В дождь хорошо думается»*. Слово «думается» мы также включаем в группу ключевых слов. Это дополнение, как нам представляется, не только не разрушает внутритекстовые семантические связи, но и делает более очевидным концептуальный уровень содержания текста.

Проанализируем роль и место каждого компонента системы ключевых слов в выражении смысла текста.

1. Холодный дождь – задает тему высказывания. **2. Мокрый ветер, туманы, темень, стужа** – конкретизируют тему высказывания. **3. Был конец ноября** – уточняет художественное время, в единстве с фразой «в деревне» создают хронотоп повествования. **4. Темная дождевая вода хлестала в окна. Дороги размыло** – объясняют причины уединения (одиночества) героев повествования. **5. Лучшие всего было по вечерам** – уточняют хронотоп той части повествования, в которой сообщается о душевном состоянии его героев. **6. В дождь хорошо думается** – важнейший компонент основной мысли текста.

В тех ответах школьников, которые свидетельствуют о достаточном уровне сформированности умения выделять ключевые слова в процессе осмысления текста (всего 18 % опрошенных), наблюдаются следующие тенденции в осмыслении системы ключевых слов: пропуск конкретизирующего компонента 2 (74 % опрошенных), пропуск компонента-аргумента 4 (56% опрошенных), дополнение системы компонентом «*Мы затапливали печи*» (аргументация компонента 5–44 % опрошенных). Такое выделение учащимися ключевых слов представляется нам вполне целесообразным – оно помогает раскрыть смысл выражения «*в дождь хорошо думается*» с опорой на содержание текста. Приведем пример сочинения ученицы по данному тексту (в сочинении исправлены нетекстовые ошибки; написание сочинения было дополнительным заданием, выполнявшимся по выбору учеников).

«*В дождь хорошо думается...*». Смысл данного предложения можно разъяснить так: состояние природы влияет на настроение и ощущения человека. Так, «самое грустное время в деревне», конец ноября, усилил ощущение грусти и одиночества героев. Дождь лил «несколько дней..., не переставая», «...дороги размыло».

Но в то же время дождь дал и состояние уединения, героев никто не навещал, и они могли спокойно размышлять – особенно по вечерам, у

затопленных печей (о прочитанном или о чем-то своем). Ведь «в дождь хорошо думается».

Анализ показал, что среди ключевых слов целесообразно выделить следующие единицы: 1) КС, задающие тему высказывания, 2) КС, конкретизирующие (расширяющие) тему высказывания, 3) КС, определяющие хронотоп повествования, 4) КС, задающие основную мысль текста. По нашим наблюдениям, именно данные типы ключевых слов представлены во всех текстах, предлагаемых учащимся для интерпретации в ходе ГИА. В ходе констатирующего эксперимента мы предлагали ученикам для подобного анализа три текста разных стилей.

Анализ ошибок учащихся в определении компонентов системы ключевых слов позволяет выделить следующие их типы:

1. Выделение ключевых слов по признаку повторяемости (*мы*, *Коржиков* – текст 15 в Приложении 1, *школа* – текст 11 в Приложении 1).

2. Подмена ключевых слов, выражающих компоненты содержания обобщенного характера, словами (фразами), конкретизирующими данный смысл (вместо *«лучше всего было по вечерам»* – *«огонь»*, *«багровые отсветы дрожали»* и под.).

В некоторых ответах детей (около 13%) также наблюдалось включение в систему ключевых слов глаголов, называющих действия или состояния персонажа: *«ощущал как унижение»*, *«смуцало»*, *«старался не думать»*, *«поглощен»*, *«не чувствовал ни страха, ни неприязни»*, *«ни вражды»* и под. (текст 7 в Приложении). Данные языковые средства не входят в систему ключевых слов текста, но они, безусловно, принадлежат к группе регулятивов как единиц, позволяющих характеризовать душевное состояние персонажа произведения и выражающих позицию автора. Действия персонажа, отражающие семантические доминанты текста, в соотношении с его словами, действиями других людей – это то поле,

которое позволяет выразить «авторское отношение к изображаемому» [Николина, 2003: 167].

Результаты выполнения задания на выделение ключевых слов в художественном тексте представлены в таблице 7. Цифрами от 1 до 6 обозначены рассмотренные выше компоненты системы ключевых слов в тексте по К. Паустовскому, цифрой 7 – компонент «*Мы затапливали печи*», цифрой 8 – не входящие в систему ключевых слов повторяющиеся компоненты, цифрой 9 – не входящие в систему ключевых слов единицы текста, конкретизирующие обобщенное содержание ключевых компонентов.

Таблица 7. Данные о количестве работ, в которых выделены ключевые слова в тексте художественного стиля

Количество ответов, в которых выделены ключевые слова текста художественного стиля (в %)								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
46,8	26	33,8	40,2	40,2	36,4	41,5	33,1	40,2

Результаты выполнения задания на выделение ключевых слов в текстах разных стилей представлены в таблице 8. При этом в столбцах, обозначенных цифрами от 1 до 4 приведены следующие данные: 1 – количество работ, в которых правильно выделены все 4 группы КС (КС, задающие тему высказывания; КС, конкретизирующие (расширяющие) тему высказывания; КС, определяющие хронотоп текста; КС, задающие основную мысль текста); 2 – количество работ, в которых правильно выделены 3 группы КС; 3 – количество работ, в которых правильно выделены 2 группы КС; 4 – количество работ, в которых правильно выделена 1 группа КС.

Таблица 8. Данные о количестве работ, в которых выделены ключевые слова в текстах разных стилей.

Выделение ключевых слов в тексте	Количество работ, в которых выделены ключевые слова текста (в %)			
	1	2	3	4
научно-популярного	9	7,7	18,2	23,3

стиля				
публицистического стиля	9	12,9	23,4	24,6
художественного стиля	7,7	14,2	16,9	22

Данные таблиц, представленных в параграфе, позволяют сделать вывод о том, что умение формулировать тему и основную мысль текста не поддержано напрямую умением выделять ключевые слова. Следовательно, необходимо формировать первое и второе из названных умений при выполнении специальных упражнений, позволяющих увидеть в системе ключевых слов отражение темы и основной мысли текста.

Таким образом, выполнение школьниками заданий аналитического характера позволило установить содержание знаний учащихся о тех особенностях текста, которые следует учитывать при выявлении его смысла; особенности умений школьников определять тему и основную мысль текста; обобщенно формулировать смысл текста, устанавливая связь его темы и основной мысли; находить в тексте ключевые слова. Анализ результатов выполнения заданий позволяет сделать **вывод** о том, что между уровнем знаний школьниками содержания понятий «тема текста», «основная мысль текста» и «ключевые слова текста» и их умений переосмысливать текст как источник высказывания существует значительный разрыв. Так, понятие «тема текста» сформировано у большинства учащихся; понятия «основная мысль текста» – более, чем у 70% опрошенных и «ключевые слова» – более, чем у половины опрошенных. Вместе с тем определение темы и основной мысли текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей осуществляется школьниками с большим количеством ошибок. Ученики подменяют основную мысль смысловым компонентом темы, подменяют авторскую оценку предмета речи иной оценкой, сформулированной по ассоциации. Учащиеся также не обнаруживают сформированного на

достаточном уровне умения выделять в тексте ключевые слова и опираться при истолковании текста на регулятивы.

2.4. Готовность учащихся к написанию сочинения с элементами толкования текста как результату его интерпретации

На третьем этапе эксперимента учащимся предлагалось написать два сочинения на основе прочитанного. Для написания первого сочинения ученикам давались тексты научно-популярного, публицистического и художественного стилей, в которых выделялась фраза для толкования. Подобное задание несколько лет предлагалось ученикам в системе ГИА и учителя готовили школьников к его выполнению. Задание предполагает осуществление контекстуальной интерпретации (интерпретации компонента текста с опорой на контекст). Сочинения учащихся анализировались с учетом следующих критериев:

1. Верно ли [в соответствии а) с содержанием основного текста и б) со смыслом употребленных в толкуемом фрагменте слов] разъясняется предложенный для анализа фрагмент текста.

2. Соответствует ли тезис сочинения-рассуждения истолкованию предложенного для анализа фрагмента текста. Соответствуют ли его содержанию выбранные из текста компоненты, которые используются в аргументативной части сочинения.

3. Отражен ли аргументативный характер создаваемого учеником речевого произведения в структуре сочинения и в логических связях его компонентов.

Анализ сочинений детей показал, что работа с текстом каждого стиля вызывает свои трудности. Применение первого критерия к анализу сочинений учащихся позволило получить данные о том, умеют ли школьники соотнести ключевые слова толкуемого фрагмента и ключевые

слова и другие регулятивы исходного текста, обращаясь к особенностям текстов разных стилей и ключевых слов разных типов. Мы учитывали, что анализ научно-популярного текста требует интерпретации фраз, в которых слова употреблены в прямом значении («Бабочки – самые красивые и самые загадочные создания на земле»). Анализ публицистического текста предполагает интерпретацию средств прямой авторской оценки («Кизи – завещание потомкам, наказ любить свою страну»). Анализ художественного текста требует интерпретации той или иной оценки, заложенной в подтексте. Она может быть отражена *в ситуации* («Счастливый мальчик раздавал бумажные игрушки»// Человек счастлив, когда люди рады с ним общаться// Геня был счастлив оказаться нужным ребятам), *в диалоге персонажей* («Завидую»// Первая любовь – это чистое и светлое чувство, вызывающее у окружающих желание прикоснуться к нему»), *во внутренней речи героя* («Почему любимые места, когда с ними надо расставаться, бывают особенно хороши?»// Расставание с любимым местом заставляет острее почувствовать его красоту), *в сочетании ситуации и внутренней речи* («Я вернулся домой, поклонился по комнате, полистал ещё раз свою прочитанную книгу и обнаружил: мне теперь по вечерам совершенно нечем стало заняться...»// Любимая книга играла в жизни героя повествования огромную роль. Ему не хотелось отрываться от нее; «Завтра в гости к нам должен прийти Коржиков, Танюха уже пригласила. Как важно не опростоволоситься перед ним!»// Отец хочет завоевать уважение мальчика, которого уважает и которым восхищается его дочь) [см. материалы ГИА разных лет].

Для проведения констатирующего эксперимента было отобрано четыре текста для контекстной интерпретации (тексты №№ 16, 17, 18, 19 в Приложении) и текст для внеконтекстной интерпретации.

Приведем данные о способах разъяснения ключевой фразы текста (см. таблицу 9) а) на уровне обобщения (например: «Человек чувствует

себя счастливым, если он нужен окружающим»), б) на уровне конкретизации (например: «Геня впервые в жизни был рад тому, что его дар был интересен окружающим»). Следует отметить, что каждый из этих способов связан с функционально-смысловым типом и стилем толкуемого текста. При интерпретации речевого произведения художественного стиля важна также форма представления в тексте подтекстовой оценки. Наблюдения показывают, что если при толковании не осуществляется переход на иной смысловой уровень (на уровень обобщения или конкретизации представленного в толкуемом фрагменте содержания), разъяснения смысла фразы не происходит – в лучшем случае ученик использует смысловой повтор.

В таблице также приведены данные о количестве работ, в которых толкование ключевой фразы текста отсутствует.

Таблица 9. Способы разъяснения ключевой фразы текста.

Толкование ключевой фразы текстов	Данные о количестве работ, в которых представлено / не представлено толкование ключевой фразы текста (в %)		
	Количество работ, в которых толкование ключевой фразы текста отсутствует или его заменяет повтор фразы	Количество работ, в которых толкование ключевой фразы осуществляется на основе обобщения	Количество работ, в которых толкование ключевой фразы осуществляется на основе конкретизации
научно-популярных	76,7	16,3	9
публицистических	50,7	23,4	25,9
художественных	61,9	11,1	27%

Необходимо подчеркнуть, что лишь в 19,5 % сочинений, написанных на основе интерпретации научно-популярного текста, отсутствуют толкования фразы, в 57,2 % таких сочинений в качестве тезиса использован смысловой повтор. На наш взгляд, это вполне оправдано: ключевая фраза научно-популярного текста отражает ту или иную устойчивую связь явлений (как и в любом научном тексте). Ее

трудно показать в иной формулировке. Поэтому мы считаем, что в 80,5 % сочинений по научно-популярному тексту представлено толкование его ключевой фразы.

Разъясняя тем или иным способом ключевую фразу публицистического и художественного текстов, учащиеся далеко не всегда предлагают толкование, соответствующее смыслу текста. Безошибочное толкование смысла художественного текста наблюдается в 16,3 % работ (от общего количества работ), публицистического – в 26 % работ.

В работах учеников наблюдаются следующие виды недочетов в толковании:

1. Подмена понятий (*«Бабочки – самые красивые и самые загадочные создания на Земле» // «Бабочки – очень изменчивые насекомые»³; «Счастливый мальчик раздавал бумажные игрушки» // «Мальчик раздавал свои игрушки с душой»*).

2. Смысловой повтор без выхода на уровни обобщения или конкретизации (*«Мальчик был счастлив некоторое время»* и под.).

3. Толкование по ассоциации, обычно с выходом на тот или иной социальный стереотип (*«Счастливый мальчик раздавал бумажные игрушки» // Нужно иметь много друзей, чтобы быть счастливым человеком»*).

4. Толкование с нарушением причинно-следственных связей в форме указания на событийную перспективу (*«...Это значит, что у мальчика теперь будет много друзей»* и под.), на понятийный контекст – в форме логического круга (*«Если нет друзей, возникает ощущение, что с тобой никто не хочет дружить»*) или на фактологический ряд повествования (*«Геня был счастлив потому, что все пришли к нему в гости в день рождения»*).

³ См.: Львова С.И. ГИА 2013. Русский язык [Текст]: тренировочные задания: 9 класс / С.И. Львова, Т.И. Замураева. - М.: Эксмо, 2012. - 144 с.

Представим данные о количественном соотношении допущенных ошибок в таблице 10.

Таблица 10. Ошибки, допущенные в толковании ключевых фраз текстов (данные представлены в % от общего количества работ).

Толкование ключевой фразы текстов	Виды ошибок и их количество (в % от общего количества работ, в которых представлено толкование ключевой фразы)			
	Подмена понятия	Смысловой повтор	Ассоциативно- стереотипное толкование	Нарушение причинно- следственных связей
публицистических	5,2	24,6	9	3,9
художественных	3,9	33,8	11,6	9

Данные, приведенные в таблицах, показывают, что ошибки в толковании (как, собственно, и тип толкования) зависят от стиля того текста, который предложен для анализа. Следовательно, в процессе подготовки к сочинению-рассуждению на основе интерпретации речевого произведения необходимо обращаться к функционально-стилевым особенностям исходного текста

Второй критерий позволял установить, готовы ли ученики представить свое истолкование текста на основе логических связей текста-рассуждения. Сочинение-рассуждение представлено в целом в 68,9 % работ учеников (в остальных работах представлен или пересказ текста или слабооформленное ССЦ). При этом наблюдается два подхода к формулировке тезиса: 1) тезис представляет собой истолкование ключевой фразы текста, 2) тезис представляет собой суждение, главным членом которого является понятие, обозначенное ключевыми словами толкуемого фрагмента текста (*«У каждого должен быть хотя бы один друг, который поймет тебя и поддержит в трудную минуту. У Гени Пираплетчикова таких друзей не было...»*). Каждый из двух подходов может быть соотнесен с одними и теми же фрагментами текста, избранными для аргументации. Но логические связи между тезисом и аргументами при этом устанавливаются по-разному.

Приведем два сочинения, демонстрирующие способы установления логической связи тезиса и аргументов на одном и том же материале.

1. «Счастливый мальчик раздаривал бумажные игрушки...». Данную фразу текста можно разъяснить так: человек ощущает себя счастливым, если оказывается, что он в чем-то интересен и нужен людям. Геня понял, что он может быть интересен ребятам именно в тот момент, когда смог им подарить фанты, которых ни у кого не было. И был счастлив этим.

Почему я считаю, что толкование должно быть именно таким? Во-первых, автор текста, Л. Улицая, прямо пишет о том, что многое (нелепая фамилия, пренебрежительное отношение детей) «делало Геню очень несчастным человеком». И только в день рождения Гени, во время игры в фанты мальчик обнаружил, что к его «пустяковому таланту» дети испытывают интерес: едва он заканчивал игрушку, как «готовую вещь немедленно выхватывала ожидающая рука».

Во-вторых, автор показывает, как изменились чувства Гени. Если обычно во дворе он ощущал себя одиноким и несчастным, то в момент игры мальчик «не чувствовал ни страха, ни неприязни, ни вражды». Он был счастлив, когда «раздаривал бумажные игрушки».

2. Дружба значит в жизни человека очень многое – особенно в детстве. Если же друзей нет и окружающие пренебрегают тобой, легко почувствовать себя несчастным. Так было и с Геней Пираплетчиковым. Л. Улицая, прямо пишет о том, что многое (нелепая фамилия, пренебрежительное отношение детей) «делало Геню очень несчастным человеком». И только в день рождения Гени, во время игры в фанты мальчик обнаружил, что к его «пустяковому таланту» дети испытывают интерес: едва он заканчивал игрушку, как «готовую вещь немедленно выхватывала ожидающая рука».

Автор показывает, как изменились чувства Гени. Если обычно во дворе он ощущал себя одиноким и несчастным, то в момент игры мальчик

«не чувствовал ни страха, ни неприязни, ни вражды». Именно поэтому он был счастлив, когда «раздаривал бумажные игрушки». *То есть, человек ощущает себя счастливым, если оказывается, что он в чем-то интересен и нужен людям.* Именно в этом и заключается смысл ключевой фразы текста.

Очевидно, что в сочинении-рассуждении на основе интерпретации текста обязательно должны присутствовать компоненты двух планов. Во-первых, в сочинении в структурно-смысловом отношении выделяются компоненты рассуждения как функционально-смыслового типа речи: тезис (вывод) и аргументы. Во-вторых, в подобном сочинении выделяется интерпретационный компонент, собственно толкование ключевой фразы текста (выделено в текстах сочинений курсивом) и *метатекстовый компонент, позволяющий указать на способ интерпретации текста, – разъяснение его смысла* (выделено в текстах сочинений подчеркиванием).

Анализ сочинений учащихся показывает, что лишь в некоторых из них употребляются фразы с подобными функциями. Способы и смысловые особенности интерпретационного компонента проанализированы выше в связи с выявлением специфики толкования. При формулировке метатекстовых компонентов дети используют обороты «эта цитата означает то, что...», «это значит, что ...», «я понимаю это предложение / смысл этого высказывания так...». Метатекстовые компоненты присутствуют лишь в 25,9 % работ. Их отсутствие нарушает смысловую цельность текста сочинения и логические связи компонентов его содержания.

Использование цитат в качестве аргументов точности предложенного толкования – обязательное требование к сочинениям подобного рода. Важно, чтобы аргументация при этом принимала вид подтверждения, установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами. Таким образом, цитируемые

предложения выполняют роль фактологических аргументов. Введение таких аргументов в тексте обеспечивается использованием определенных клише: *например...; это подтверждается тем, что...; об этом свидетельствует...; доказательством служат ...* и др.

Что можно подтвердить цитированием исходного текста? Во-первых, точность интерпретации непосредственно ключевой фразы. При этом следует учитывать, что в толковании устанавливается связь нескольких (чаще – двух) понятий посредством отношения к третьему (к человеку, культуре, нравственным категориям, психологическим состояниям и др.): человек: красота окружающего мира и отклик на него; Кизи: наследство и завещание; человек: счастье – одаривать других; бабочки: красота и тайна и под. Следовательно, необходимо подобрать цитаты, которые подтверждают то, что автор имел в виду именно эти понятия и их связь. Во-вторых, цитирование используется при подтверждении того или иного комментария базовых понятий ключевой фразы текста («Геня настолько привык к своему униженному положению, что и не надеялся подружиться с ребятами. Даже в день своего рождения он думал о том, что «в его дом ввалятся шумные, веселые, непримиримые враги»).

Использование цитат в качестве аргументов вызывает у учащихся определенные трудности: 1) в связи с выбором предложения для цитирования, 2) в связи с выбором формы включения цитат в аргументацию. В детских работах в связи с этим наблюдаются следующие недочеты:

1. Аргументация подменяется цитированием текста – предмет речи при этом комментируется («Гене помогла мама. Она *«вышла во двор и сама пригласила ребят»*).

2. Цитата приводится для указания на предмет речи («В тексте идет речь о бабочках. Автор пишет: «...»).

3. Обе цитаты приводятся в подтверждение только одного из базовых понятий толкуемой фразы.

4. В одном аргументе соединяется цитирование и отсылка к номеру предложения («Геня делал фанты». «Он раздавал им свои бумажные чудеса, и все улыбались, все его благодарили». Это можно присоединить к предложению 29»). Данный недочет – следствие требований к сочинению в формате ГИА. Наблюдения показывают, что в связи с исключением подобного задания недочет постепенно из работ учеников исчезает.

5. Нарушаются грамматические и речевые нормы в употреблении глаголов и отглагольных существительных, называющих действия восприятия и интерпретации текста при цитировании (*показать, присоединить, увидеть, понять* и др.).

6. Дается комментарий к цитате как к фрагменту отражаемой в ней действительности («...В этом предложении мальчик увидел, что дети совсем не злые» и под.).

Приведем данные о количестве работ с наиболее типичными из указанных недочетов (таблица 11).

Таблица 11. Недочеты аргументации на основе цитирования.

Количество работ, в которых допущены различные виды ошибок в аргументации на основе цитирования (в %)				
Цитирование в целях комментария предмета речи	Цитирование в целях указания на предмет речи	Цитирование в целях раскрытия смысла лишь одного базового понятия ключевой фразы текста	Совмещение цитирования и отсылки к номеру предложения	Нарушение грамматических и речевых норм при цитировании
35,3	12,9	71,5	49,2	66,3

Как видно из таблицы, наибольшее количество ошибок школьников связано с неумением определить соотнесенность содержания цитируемого предложения и смысла толкуемой фразы. Значительное количество

речевых и грамматических ошибок, допущенных при оформлении цитат в аргументах, также иллюстрирует тот факт, что цитирование как способ аргументации не освоено учащимися.

Последний критерий оценивания сочинений школьников позволял установить, насколько ученики готовы представить результаты интерпретации текста в сочинении определенного функционально-смыслового типа – рассуждения. Фактически дети должны совместить в своей работе две разновидности рассуждения: подтверждение и собственно рассуждение. Соотнесенность и различия данных разновидностей аргументативного текста представлены в таблице 12.

Таблица 12. Рассуждение и подтверждение как разновидности аргументативного текста.

Виды аргументативного текста	Функции аргументативного текста	Клише, отражающие логические связи компонентов содержания аргументативного текста
Собственно рассуждение	Последовательное выражение причинно-следственных отношений между суждениями (от причины к следствию). Образует внешний каркас текста.	Поскольку; так как; так что; в связи с чем; вследствие чего; если; в результате чего. Следовательно; итак; таким образом; поэтому; потому; отсюда. Из этого следует; отсюда заключаем, что; из этого вытекает, что; это позволяет предположить, что.
Подтверждение	Установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами. Образует внутренний каркас текста-истолкования	Поскольку; ибо; потому что. Например. Это подтверждается тем, что... Об этом свидетельствует... Доказательством служат...

Приведем пример сочинения, в котором удачно, на наш взгляд, совмещены рассуждение и подтверждение:

«Маленький Тимофей долго жалел себя, лежа на куче опавших листьев и глядя в далекое равнодушное небо. А потом встал и ушел из зоопарка. Навсегда». Смысл данного фрагмента текста в том, что к

каждому приходят тяжелые испытания, и, если человек справляется с ними, его дух и разум закаляются, появляются опыт и силы для преодоления трудностей. Свой дух закалил и Тимофей.

Действительно, отъезд Маши стал трагедией в жизни этого человечка, рядом с ней он «все видел в розовом свете», ведь девушка заботилась о Тимофее. Так, Мария «начала подкармливать его бутербродами с колбасой, увидев, что Тема голодает».

В то же время мальчик обладал «сумасшедшей гордостью». Например, он оскорбился, когда Маша купила ему мороженое. Это была роскошь, которую он не мог принять.

Следовательно, разлука с Марией была горем в жизни маленького Темы. Но оно не сломило его. Это и хотел сказать автор текста в выделенной фразе».

В сочинении приведены два аргумента, развивающие тезис. Внутри каждого аргумента присутствуют цитаты, подтверждающие точность его формулировки. Подобное сочинение создано по модели высказывания особого типа – толкования.

Констатирующий эксперимент показал, что лишь в 18 процентах работ представлено полноценное рассуждение как тип речи. К основным ошибкам учеников относятся следующие:

1. Логическая несоотнесенность тезиса и вывода (Т.: *«Ребенок почувствовал себя счастливым, когда его бывшие враги им заинтересовались»* – В.: *«Иногда, чтобы быть счастливым, можно воспользоваться помощью близких»*).

2. Логическая несоотнесенность тезиса и аргументов (Т.: *«Встречая трудности, человек преодолевает их и становится сильнее»* – А.: *«Тимофей был маленьким мальчиком, и отъезд Маши разрушил его прежнюю жизнь»*).

3. Неверное истолкование цитаты (*«Он раздавал им свои бумажные чудеса, и все улыбались, и все его благодарили» – «Дети оказались очень добрыми»*).

Представим количественный анализ рассмотренных недочетов в Таблице 13.

Таблица 13. Логико-речевые ошибки учащихся

Виды и количество ошибок (в % от общего количества ошибок) в структуре сочинений		
Логическая несоотнесенность тезиса и вывода	Логическая несоотнесенность тезиса и аргументов	Неверное истолкование цитаты
24,6	27,3	51,9

Неверное истолкование цитаты – это ошибка в структуре не только рассуждения, но и подтверждения. Тот факт, что ошибки подобного рода встречаются в работах учеников наиболее часто, подтверждает необходимость специального обучения школьников умению цитировать предложенный для интерпретации текст в процессе создания собственного речевого произведения.

Для внеконтекстной интерпретации школьникам было предложено высказывание (*Для иных природа – это дрова, уголь, руда, или дача, или просто пейзаж. Для меня природа – это среда, из которой, как цветы, выросли все наши человеческие таланты.* – М. Пришвин), смысл которого нужно было разъяснить письменно (Задание: Прочитайте высказывание М. Пришвина о природе. В чем заключается его смысл? Ответьте на вопрос письменно. Обоснуйте свой ответ). Анализ сочинений показал, в них наблюдаются те же недочеты (и в тех же количественных тенденциях), что и в сочинениях, написанных на основе контекстной интерпретации. Однако можно отметить и специфику подобных сочинений. Во-первых, в ответах учеников наблюдается стремление сформулировать буквальное понимание каждого компонента толкуемого высказывания (*«Многие люди хотят использовать природу: получить от нее топливо, полезные ископаемые. Даже пейзажи природы для таких людей – это просто*

развлечение. Писатель считает, что это неправильно»). Это позволяет сделать вывод о том, что сама формулировка смысла высказывания представляет для учащихся определенное затруднение. Следует также отметить, что собственно смысл фразы (*«Люди – часть природы. И то, что человек талантлив, заложено в самой природе. Таланты людей вырастают естественно, «как цветы»*») адекватно представлен лишь в 23,3 % сочинений (ср. с результатами контекстной интерпретации, в результате которой смысл фрагмента публицистического текста выражен правильно в 26 % работ).

Во-вторых, в сочинениях не наблюдается стремление школьников использовать клише толкования, хотя употреблению подобных клише детей специально обучают в процессе подготовки к ГИА (то есть перенос умений в новую ситуацию не осуществляется).

В-третьих, в 91 % сочинений процитирован фрагмент «как цветы...», но лишь в 9 % данная цитата использована уместно (очевидно, что дети стремились процитировать наиболее выразительный компонент текста без учета смысла собственного высказывания).

Результаты анализа сочинений учащихся позволяют прийти к **выводам** о том, что школьники владеют отдельными начальными умениями интерпретации (умениями переосмысливать и формулировать смысл высказывания, осознают значимость цитирования текста при его толковании. При этом учащиеся обращаются к различным способам разъяснения ключевой фразы текста: а) разъяснению на уровне обобщения, б) разъяснению на уровне конкретизации. Однако безошибочное толкование художественного текста представлено лишь 16,3 % работ, публицистического – в 26 % работ.

В работах учеников наблюдаются следующие виды недочетов в толковании: подмена понятий, смысловой повтор, толкование по

ассоциации с тем или иным социальным стереотипом, толкование с нарушением причинно-следственных связей.

Сочинение на основе интерпретации текста каждого стиля вызывает свои трудности. Наиболее простой является интерпретация научно-популярного текста. Интерпретация публицистического текста побуждает школьников обратиться к личному опыту осмысления ключевых идей речевого произведения, а интерпретация художественного текста – к осмыслению контекста толкуемой фразы. Все это требует внимания к анализу стиля текста в процессе интерпретации, к обучению школьников приемам такого анализа.

Несмотря на то что к 9-му классу учащиеся овладевают структурой сочинения-рассуждения, данный функционально-смысловой тип высказывания целостно и правильно представлен лишь в 18 % работ учеников. В ситуациях внеконтекстной интерпретации текста (истолкования целостного высказывания и под.) в структуре рассуждения наблюдается большое количество недочетов (отсутствие формулировки тезиса, логической связи цитаты и доказываемого положения и под.). Все это требует интеграции работы над осмыслением текста как источника высказывания и обучения сочинению с элементами толкования.

Выводы

В практике современной школы процесс обучения школьников сочинению-рассуждению на основе интерпретации текста занимает значительное место. Но изучение данного процесса показывает, что эффективность подобной работы невысока.

Несмотря на то, что анкетирование учителей и студентов подтверждает осознание ими актуальности интегративного подхода к обучению сочинению на основе исходного текста, наблюдается

существенный разрыв между профессиональным осмыслением теоретических основ работы над сочинением-рассуждением на основе интерпретации текста и критериев оценки подобных сочинений. Ошибки учащихся, допущенные в сочинениях, квалифицируются и исправляются учителями с учетом разноплановых критериев. Следовательно, разработка критериев оценки сочинений на основе интерпретации текста, интеграция в них не только видов речевой деятельности (чтения и письма), но и речеведческого и грамматического подходов к развитию коммуникативной компетенции учащихся методически целесообразна.

Анализ результатов констатирующего эксперимента также показывает значительный разрыв между уровнем знаний учащимися базовых речеведческих понятий и их умений переосмысливать текст как источник высказывания. Определение темы и основной мысли текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей осуществляется девятиклассниками с большим количеством ошибок. Ученики подменяют основную мысль смысловым компонентом темы, подменяют авторскую оценку предмета речи иной оценкой, сформулированной по ассоциации. Учащиеся также не обнаруживают сформированного на достаточном уровне умения выделять в тексте ключевые слова и опираться при истолковании текста на регулятивы. Уровень умений учащихся интерпретировать текст как исходный при создании собственного речевого произведения в значительной степени зависит от его функционально-стилевой принадлежности.

Значительное количество ошибок учащихся связано с осмыслением и представлением в текстах сочинений логических связей собственно рассуждения и подтверждения как логической основы аргументативного текста. Констатирующий эксперимент показал, что лишь в 18 % работ представлено полноценное рассуждение как тип речи. Цитирование как необходимый элемент подтверждения устанавливает достоверность

высказанного положения (истолкования ключевой фразы текста) посредством подкрепления его фактами, выполняет роль фактологических аргументов. Использование цитат в качестве аргументов вызывает у учащихся трудности в связи с выбором предложения для цитирования, в связи с определением формы включения цитат в аргументацию.

Таким образом, полученные в ходе эмпирического исследования проблемы данные позволяют уточнить содержание обучения школьников сочинению-рассуждению на основе интерпретации текста, сформулировать критерии оценки подобных сочинений, выявить основные трудности интерпретации исходного текста и включения компонентов его содержания в собственное речевое произведение, установить причины наблюдаемых затруднений, определить основные пути опытной работы: отбор компонентов теоретической основы обучения сочинениям, разработка системы дидактических материалов (методическая адаптация текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей), структурирование компонентов учебной коммуникативной деятельности (умений), разработка системы заданий, обеспечивающих их формирование.

Глава 3. Методика формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся в процессе работы над сочинением по русскому языку

3.1. Концепция и программа формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся 9-х классов в процессе работы над сочинением по русскому языку

На основе результатов теоретического анализа проблемы, анкетирования учителей, наблюдений за учебным процессом и констатирующего эксперимента была составлена программа обучения школьников интерпретации текста. Ее эффективность проверялась экспериментально.

Экспериментальная проверка методики формирования у школьников умений интерпретировать текст, представляя результаты интерпретации в собственном высказывании, осуществлялась в 2012-2013, 2013-2014 учебных годах. Эксперимент проводился с учениками 9-х классов школ №№ 4, 9 (Саранск). Всего экспериментальное обучение охватывало 104 учащихся.

При подготовке программы осуществлялось решение следующих задач:

- 1) отбор понятийной основы обучения;
- 2) определение круга практических действий, составляющих содержание обучения;
- 2) установление критериев отбора дидактического материала, обеспечивающего формирование коммуникативных интерпретационных умений школьников;
- 3) разработка системы упражнений по русскому языку, способствующих формированию интерпретационных умений.

Решение задач базируется на определенных исходных положениях (принципах), которые были сформулированы на основе анализа особенностей процесса интерпретации текста, определяемых спецификой его стиля и норм употребления в данных ситуациях тех или иных единиц языка и речи. При этом мы опирались на методологию формулирования собственно методических принципов обучения русскому языку, представленную в трудах М.Т. Баранова, предполагающую характеристику специфики изучения языкового явления на основе его сопоставления с внеязыковой действительностью и с собственно лингвистическим контекстом [Основы методики русского языка..., 1983: 79-80]. Мы сопоставляли особенности интерпретации текста и экстралингвистической основы данного вида деятельности; семантику и форму (стилистическую, жанровую, грамматическую) толкуемого текста и речевого произведения, создаваемого в результате толкования; общие коммуникативные умения, выделенные Т.А. Ладыженской и составляющие основной компонент содержания работы по развитию связной речи школьников, и специальные, частные умения, актуальные для интерпретации текста и создания речевого произведения с элементами толкования. На основе данных сопоставлений было выявлено, что специфика интерпретации текста отражена в аналитических действиях школьника и в действиях толкования текста. Она также представлена в компонентном составе экстралингвистической основы текста-толкования, его функционально-смысловых и коммуникативно-стилистических особенностях. В результате в качестве исходных положений программы опытного обучения были определены следующие принципы:

- 1) коммуникативно-ситуационный принцип,
- 2) функционально-смысловой принцип,
- 3) коммуникативно-стилистический принцип.

Коммуникативно-ситуационный принцип предполагает опору в

процессе опытного обучения на модель условий коммуникативной деятельности, осуществляемой в процессе интерпретации текста. Известно, что любой текст создается с учетом особенностей коммуникативной ситуации, тех явлений внеязыковой действительности, «в которых протекает речевое общение и под влиянием которых происходит отбор и организация языковых средств» [Кожина, 2003: 624]. По словам А.К. Михальской, «правильное видение речевой ситуации и способность привести в соответствие с ней свои речевые действия... – это и есть существо... коммуникативных знаний и умений» [Михальская, 1996: 49]. К числу компонентов коммуникативной ситуации Т.А. Ладыженская относит: а) коммуникативный замысел, б) предмет речи, в) образ автора высказывания, г) характер адресата высказывания, д) особенности условий общения. Все эти компоненты влияют на содержание и форму речевого сообщения.

Опора на коммуникативно-ситуационный принцип позволяет отразить в содержании опытного обучения 1) уже закрепившиеся в методике преподавания русского языка особенности изучения коммуникативной ситуации (ее компонентов), 2) особенности коммуникативной ситуации интерпретации, которые требуют формирования у детей представлений *об интенции (коммуникативном намерении) передать собственное понимание содержания «чужого» текста, о «чужом» тексте как предмете речи, а также о совмещении функций адресата и автора текста в субъекте речевой деятельности* (Е.А. Кашкарева), 3) специфику процесса интеграции чтения и письма как видов речевой деятельности (Н.Д. Десяева). Данные представления лежат в основе формирования коммуникативных умений, владение которыми позволяет представлять результаты толкования текста в собственном речевом произведении. К ним мы относим следующие умения:

- определять особенности смысловой структуры текстов (выделяя в ней предмет речи и отношение к нему автора) разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования;
- формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста;
- подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста;
- формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи;
- создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию первичного текста.

В программе опытного обучения умения, выделенные на основе коммуникативно-ситуационного принципа, представлены как компонент целостной коммуникативной интерпретационной деятельности, осуществляемой в совокупности всех этапов: ориентировки, планирования (чтение и анализ исходного текста), осуществления (написание сочинения), контроля (совершенствование написанного).

В основе отбора содержания опытного обучения, отбора дидактического материала и организации его анализа лежит также *функционально-смысловой принцип*, предполагающий внимание 1) к смысловой структуре исходного текста, 2) к рассуждению как типу речи сочинения учащегося.

Термин «смысловая структура текста» принят нами как рабочий для обозначения смысловой цельности текста (единства темы, предмета речи, и основной мысли). Причем введение данного понятия в программу опытного обучения сопровождается усечением его объема – школьникам данное понятия разъясняется как *единство отражающих содержание текста микротем и оценки содержания текста автором*.

Опора на функционально-смысловой принцип позволяет выделить в содержании обучения школьников сочинению с элементами толкования текста *умение определять особенности смысловой структуры текста и ее компонентов* (школьники обучаются умению отвечать в процессе восприятия текста на следующие вопросы: «О чем пишет автор?», «Как автор относится к тому, о чем пишет?»), *умение находить средства выражения смысловой структуры текста и характеризовать их, умения анализировать жанровые особенности толкования как составляющие умений формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста; создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию первичного текста, и создавать на этой основе собственное высказывание аргументативного типа.*

Таким образом, коммуникативно-ситуационный и функционально-смысловой принципы, определяющие содержание обучения школьников сочинению с элементами толкования и отбор дидактического материала, являются актуальными для организации деятельности учеников по модели «от ситуации истолкования текста – к его содержанию». Организация работы по модели «от формы толкуемого текста – к его содержанию» основывается на коммуникативно-стилистическом принципе, который предполагает учет в процессе обучения языковой и речевой маркированности коммуникативного взаимодействия, лежащего в основе интерпретации. Он позволяет определить круг анализируемых в опытном обучении языковых единиц, то есть выявить один из важнейших компонентов содержания обучения, который позволит установить соотнесенность содержания программы опытного обучения и содержания обучения русскому языку, заданного типовой программой. Критерием отбора собственного языкового содержания обучения по опытной программе является роль единиц языка в восприятии содержания и в

создании текста.

Систематизация выделенных в литературе средств маркированности, а также наблюдения за учебным процессом, позволяют выделить следующие единицы, обучение которым целесообразно в плане формирования у школьников умения создавать речевое произведение с элементами толкования текста: *ключевые слова, структурные и содержательные повторы, прием контраста (содержательного и структурного), развернутая метафора, прием афористичного представления содержания, средства оценки предмета речи, средства выражения эмоциональных состояний автора или героев повествования.* Именно данные средства частотны в текстах, предлагаемых школьникам на уроках русского языка, они управляют коммуникацией автора и читателя: отражают смысловую структуру текста, обеспечивают восприятие смысла текста адресатом и маркируют те фрагменты исходного текста, которые будут использованы школьником для цитирования в собственном сочинении.

Опора на коммуникативно-стилистический принцип обусловила выделение в содержании опытного обучения *умений определять особенности смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их* как составляющее умения определять особенности смысловой структуры текстов (выделяя в ней предмет речи и отношение к нему автора) разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования.

Ниже представлена программа экспериментального обучения, в содержании которой выделены названные умения. На освоение тем программы отводится 9 часов. Однако фактически новый материал осваивается школьниками в течение 7 часов. В рамках первой темы («Смысловая структура текста») к одному часу, отведенному на

повторение в начале года по теме «Текст, его тема и основная мысль» добавляется один час для работы над базовым понятием программы экспериментального обучения; работа над смысловой структурой повествования, описания и рассуждения проводится в течение одного часа как дополнение к теме повторения «Типы текстов». Остальные темы являются новыми, их изучение осуществляется за счет резервных часов.

Программа опытного обучения.

Опорные знания	Тема, количество часов	Формируемые знания	Формируемые умения
1.Текст, его тема и основная мысль.	Смысловая структура текста – 2 часа	Смысловая структура текста как единство темы и основной мысли текста. Компоненты смысловой структуры текста. Средства выражения смысловой структуры текста (ключевые слова и другие регулятивы).	Умение определять особенности смысловой структуры текста и ее компонентов. Умение находить средства выражения смысловой структуры текста и характеризовать их.
Типы текстов. Повествование. Описание. Рассуждение.	Смысловая структура повествования, описания и рассуждения – 2 часа	Средства выражения смысловой структуры повествования, описания, рассуждения.	Умения определять особенности смысловой структуры повествования, описания, рассуждения, находить средства ее выражения и характеризовать их.
Функциональные стили. Научно-популярный стиль. Публицистический стиль. Художественный стиль.	Смысловая структура и стиль текста – 2 часа	Средства выражения смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов.	Умение определять особенности смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их.
Жанровые разновидности вторичных текстов. Аннотация. Отзыв. Рецензия.	Толкование текста как тип высказывания – 1 час	Толкование текста как речевое произведение. Коммуникативный замысел толкования текста. Автор, адресат толкования. Структура толкования.	Умение анализировать жанровые особенности толкования.
Сочинение-рассуждение.	Сочинение с элементами толкования текста – 2 часа	Элементы толкования в сочинении-рассуждении на основе данного текста. Способы представления смысловой структуры исходного текста в собственном речевом произведении.	Умение определять смысловую структуру текста в целях его толкования. Умение представлять результаты толкования текста в собственном речевом произведении.

Программа экспериментального обучения предполагает формирование умения создавать речевое произведение с элементами толкования исходного текста 1) в рамках изучения темы «Текст» и 2) как аспект развития речи учащихся. Это связано с тем, что знания о средствах выражения смысловой структуры текста (и его функционально-смысловых типах) могут быть сформированы лишь в связи с освоением речеведческих понятий, с одной стороны, и в рамках работы над сочинениями разных типов – с другой. В программе предусмотрено изучение теоретических сведений о смысловой структуре текста на основе понятий *текст, тема текста, основная мысль текста, типы текстов, жанровые разновидности текстов*.

Программа реализуется в течение 9 часов первого полугодия 9-го класса. Место каждого урока определялось с учетом программы работы учителя – изучение каждой темы программы экспериментального обучения было этапом подготовки к сочинению, работа над которым предусматривается примерной программой по русскому языку для 9 класса и индивидуальным планом работы учителя.

3.2. Приемы и средства формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся 9-х классов в процессе работы над сочинением по русскому языку

Пути освоения школьниками и содержания программы экспериментального обучения. При организации экспериментального обучения в аспекте формируемых знаний были поставлены задачи обеспечить освоение школьниками 1) представлений о тех особенностях текста (научно-популярного, публицистического или художественного стиля), учет которых позволяет понять его смысловую структуру, а также об особенностях текста (содержательных и структурных) с элементами толкования, которые могут служить знаниевой основой умений создавать

подобные произведения; 2) понятийной основы создания речевого произведения с элементами толкования текста; 3) коммуникативных речевых умений, владение которыми обеспечивает деятельностьную составляющую коммуникативной компетентности учащихся в аспекте решаемой проблемы.

Первая задача предполагала формирование у учащихся общего представления о том, что понимание смысла текста обеспечивается вниманием к его стилистическим особенностям, а изложение смысла текста осуществляется в законченном, жанрово оформленном речевом произведении. Данная задача была сквозной и решалась на протяжении всего экспериментального обучения.

Решение второй задачи требовало систематизации уже сформированных понятий (функционально-смысловой тип текста, рассуждение) и формируемых понятий (смысловая структура рассуждения).

Представленная в программе понятийная основа включает несколько групп понятий.

Во-первых, это понятия, отражающие специфику исходного текста как речевого произведения: смысловая структура текста как единство его темы и основной мысли, *компоненты смысловой структуры текста* (представляющие предмет речи в целом, микротемы и отношение автора к предмету речи), *средства выражения смысловой структуры текста* того или иного стиля и того или иного функционально-смыслового типа речи.

Во-вторых, это понятия, отражающие специфику коммуникативной ситуации толкования: толкование как речевое произведение (коммуникативный замысел толкования текста, автор толкования, текст как предмет речи).

В-третьих, это понятия, отражающие специфику текста с элементами толкования: толкование текста как тип высказывания,

способы передачи содержания чужой речи (они представляют собой способы организации смысловой структуры исходного текста в собственном речевом произведении: *пересказ фрагментов текста, цитирование, реминисценцию*).

Приведенные понятия не являются тождественными. Они находятся в иерархических отношениях между собой и связаны с разными областями научных знаний: стилистики, лингвистики текста, культуры речи (логичность как коммуникативное качество речи).

Понятия осваиваются детьми на разных уровнях. Во-первых, выделяются базовые понятия (смысловая структура текста, толкование как тип высказывания, способы передачи содержания чужой речи), работа с которыми предполагает освоение их определения и существенных признаков – тех свойств, которые позволяют отграничить изучаемое понятие от сходных с ним. Введение базовых понятий осуществляется в связи с работой по речеведению, предусмотренной типовой программой по русскому языку.

Во-вторых, выделяются понятия, представленные в памятках (*«Определение смысловой структуры художественного текста», «Аргументация в сочинении с элементами толкования текста»*), при работе с которыми необходимо научить школьников действовать по строгому алгоритму таким образом, чтобы подбирать текстовый материал к будущему высказыванию (памятка 1) и включать этот материал в собственное речевое произведение (памятка 2).

В-третьих, несколько понятий вводится без определений в ситуациях анализа и сопоставления фактов (при выполнении заданий рецептивного, аналитического и репродуктивного типов). Это понятия *реминисценция, точечное цитирование*.

Поясним специфику работы над понятиями каждой группы.

Понятия, изучаемые специально (базовые), вводились в программу 9

класса (программа под редакцией В.В. Бабайцевой). При этом с конкретными разделами и темами учебника связаны лишь отдельные темы и понятия программы экспериментального обучения. Так, в раздел «Повторение в начале года» вводится новая тема «Смысловая структура текста», в раздел «Способы передачи чужой речи» мы включаем конкретизирующую подтему «Способы передачи содержания чужой речи». Тема «Толкование текста как речевое произведение» изучается специально за счет часов, отведенных на формирование умений «писать сочинение на свободную тему в разных жанрах и стилях речи» [Бабайцева, 2010: 46). При изучении конкретных тем все формируемые понятия вводились на основе анализа текста. Выбор метода введения теоретического материала определялся сложностью понятия (составом и характером его существенных признаков), этапом обучения, подготовленностью класса. Приведем примеры.

«Смысловая структура текста». При изучении данной темы важно, чтобы школьники увидели выраженность в каждом тексте авторской оценки предмета речи, определенную направленность содержания. Поскольку авторская оценочность специфически выражается в том или ином стиле речи, материал для анализа подбирается с учетом этой специфики.

В текстах художественного стиля школьники должны увидеть микротемы и оценку предмета речи автором (степень и характер значимости того или иного явления), средства выражения оценки (оценка может быть выражена в репликах или внутренней речи персонажей; средствами оценки являются отдельные слова, употребленные в прямом или в переносном значениях, изобразительно-выразительные средства, целые предложения). Важно также показать, что в ключевых словах текста отражены как микротемы, так и отношение автора к предмету речи. Так, в приведенном ниже тексте художественного стиля (текст дан в формате

ГИА – предложения пронумерованы, текст методически адаптирован), жирным шрифтом выделены ключевые слова, курсивом – средства авторской оценочности.

«(1) Когда ему было лет девять, он часто приходил в **зоопарк**, где *знал, казалось, каждую дырку в деревянном заборе, каждый закоулок между клетками.* (2) Здесь он **познакомился с Машей**. (3) Она была то ли студенткой, то ли практиканткой, работала с медведями, ...и разрешала Тимофею помогать ей. (6) **Он видел все в розовом свете рядом с этой Машей**» (По Т. Устиновой).

В текстах научно-популярного стиля выражены оценки, актуальные для предмета научной речи. Предмет речи оценивается как интересный, важный, актуальный, новый, удивительный и т.п. Средства выражения оценки – слова с оценочной семантикой в прямом значении, метафоры, аналогии. Например:

«Язык – это своего рода **зеркало**, которое стоит между нами и миром. Язык *отражает общие представления* всех говорящих на нём о том, как устроен мир. Причём зеркало языка отражает не все свойства окружающей действительности, а только те, которые казались *особенно важными* предкам – носителям этого языка» (По материалам научно-популярных ресурсов Интернета).

В текстах публицистического стиля авторская оценочность выражается обычно с помощью слов, употребленных в прямом значении, посредством изобразительно-выразительных средств. В современной школьной практике учащимся предлагаются как публицистические произведения тексты, которые представляют собой изложения событий из жизни известных людей (Демосфена, А. Суворова и др.). Их стиль близок к публицистическому (отличается фактологической точностью, открытой авторской оценочностью), но признаки стиля в текстах выражены неярко. Мы предлагали учащимся такие тексты как «нехудожественные

повествования». Например:

«Александр Васильевич Суворов происходил из небогатого дворянского рода. Только *природные дарования и неутолимая любознательность* помешали Александру сделаться «недорослем» со скудным багажом поверхностных знаний...».

Анализ текста того или иного стиля в процессе формирования понятий осуществляется по следующему плану:

1. Определение стиля текста.
2. Определение темы и микротем текста (составление плана текста).
3. Нахождение микротем, которые называют компоненты темы, оцениваемые автором (прямо или косвенно).
4. Нахождение средств оценки предмета речи (средств, выражающих отношение автора к предмету речи).
5. Запись краткого толкования текста.

Данный порядок работы позволяет формировать понятия в единстве с формированием умений. Так, над умением выполнять последний пункт плана проводится специальная работа. *Краткое толкование текста представляет собой выражение в одном-двух предложениях смысловой структуры текста с учетом обобщенных связей и зависимостей, которые имеются в самой действительности.* При этом в речевой практике встречаются формулировки двух типов: обобщенная и конкретная. Нас интересует обобщенная формулировка, в которой отражена авторская концепция предмета речи (Ср.: обобщенная формулировка: «Автор повествует о событиях из жизни мальчика, который пережил потерю близкого человека»; конкретная, недостаточная в смысловом отношении формулировка: «Автор повествует о событиях из жизни мальчика, который расстался с Машей»; обобщенная формулировка: «Автор повествует о событиях из жизни А.В. Суворова, который с детства почувствовал свое призвание», конкретная,

недостаточная в смысловом отношении формулировка: «*Автор повествует о событиях из жизни А.В. Суворова, который с детства увлекался историей жизни полководцев*»).

Необходимость подобной работы обусловлена тем, что «в смысловой цельности текста отражаются те связи и зависимости, которые имеются в самой действительности (общественные события, явления природы, человек, его внешний облик и внутренний мир, предметы неживой природы и т. д.)» [Валгина, 2003], *раскрыть смысл текста – это значит сформулировать его обобщённое содержание.*

Анализ дополняется специальными заданиями, направляющими деятельность детей на осмысление связи предмета речи и выраженного в тексте отношения к нему автора. Например:

1. «Познакомьтесь с текстом и перечнем ключевых слов к нему. Подберите из текста слова, с помощью которых автор выражает оценку каждого компонента содержания, обозначенного ключевым словом. Какое из приведенных ниже предложений наиболее точно передает отношение автора к тому, о чем он нам сообщает?»

2. «Познакомьтесь с текстом. Обратите внимание на выделенные в предложениях словосочетания. С их помощью автор выражает оценку того, о чем он сообщает. Подберите слово или словосочетание, с помощью которого можно передать эту оценку обобщенно».

Дополнительно предлагались упражнения на выделение ключевых слов, выделение *смысловых рядов* (словосочетаний, состоящих из ключевых слов и слов, которые их дополняют), сопоставление смысла толкуемого фрагмента и его интерпретации (основная цель последнего задания – показать детям, что толкования одного и того же фрагмента могут различаться степенью полноты и уровнем обобщения).

Подчеркнем также, что эффективными в подобной работе являются и приемы интерпретации, направленные на выявление скрытых, неявных

смыслов и значений отдельных предложений, словосочетаний в конкретном тексте. Подобные задания (ответы на вопросы «Почему герой рассказа сказал о том, что...?», «Почему И.Г. Милославский говорит о средствах, привлекающих особое внимание читающего?» и под.) обычно выполняются учащимися на уроках литературы. На наших занятиях они дополняются требованием обосновать свое мнение с приведением цитат из текста или суждений об особенностях языковых средств. Модели ответа: «Герой повествования ____ [глагол действия или словосочетание с таким глаголом: сказал / поступил таким образом] потому, что... Автор указывает на это, отмечая, что «_____ [цитата]»; «Ученый имел в виду тот факт, что _____ [суждение о свойствах той единицы русского языка, которая упоминается в высказывании ученого].

После выполнения заданий учитель сообщает школьникам о том, что глубоко понять текст можно только в том случае, если увидеть его *смысловую структуру – содержание речи во взаимосвязи всех его компонентов и оценку этого содержания автором*. Для этого необходимо выделить все микротемы текста (наиболее важные из них выражены ключевыми словами) и средства выражения оценки, которые употреблены автором.

«Толкование текста как тип высказывания. Сочинение с элементами толкования текста». В процессе работы над темой у школьников следует сформировать знания о следующих явлениях:

1. Толкование текста предполагает его разъяснение.
2. Для толкования следует прочесть текст, определить компоненты его смысловой структуры, ключевые компоненты его содержания, кратко сформулировать смысл текста, создать полный текст толкования.
3. В толковании текста так же, как и в отзыве о нем, выделяются фактологический компонент (указание на то, о каких фактах, явлениях, событиях идет речь) и оценочный компонент. При этом, в отличие от

отзыва, фактологический компонент является ведущим, так как задача толкования – сообщение «сути, подробностей, смысла чего-либо».

Сочинение с элементами толкования представляет собой текст, в основе которого лежит модель рассуждения. Тезисом в таком тексте является положение, отражающее смысловую структуру толкуемого текста или его фрагмента. Аргументы включают те фрагменты текста или их пересказ, которые подтверждают правильность толкования.

Знание о процессе толкования формируется на уровне представления о данном процессе – термин используется педагогом, но учитель не дает определения соответствующему понятию. Фактически происходит лишь осмысление детьми этапов той деятельности, которые они осуществляли в процессе определения смысловой структуры текста. Особого внимания требует определение *ключевых компонентов содержания текста*. Данное понятие знакомо детям из курса литературы, где его используют для названия сюжетных компонентов художественного текста («основные эпизоды», «основные события» и под.). Важно осуществить перенос данного понятия в более широкую предметную область и подчеркнуть, что в иных, «нехудожественных», текстах также имеются ключевые компоненты содержания. В текстах научно-популярного стиля ключевыми компонентами содержания являются определения понятий, указание на существенные признаки явлений (в текстах, предъявляемых учащимся, к таким признакам относятся прежде всего функции, назначение того или иного предмета), описание процессов. В текстах публицистического стиля ключевыми компонентами содержания являются приведенные факты, выражение авторской позиции.

Толкование на понятийном уровне рассматривается в контексте экспериментального обучения как *высказывание определенного типа, цель которого – демонстрация понимания смысла текста*. Необходимо показать, что, создавая речевое произведение, истолковывающее тот или

иной текст или его фрагмент, важно отразить в нем смысловую структуру исходного текста. Подобная работа проводится с опорой на знания школьников о вторичных жанрах, содержащих элементы толкования: аннотации, отзыве, рецензии. Ученики сравнивают определения и структурные схемы названных жанров и приходят к выводу о том, что толкование исходного текста представлено в них в разном объеме и с разными целями. Работа осуществляется по таблице 14.

Таблица 14. Жанры речи, предполагающие толкование того или иного текста.

Вторичные жанры с элементами толкования текста	Определение жанра
Аннотация	Текст, в котором содержится <i>краткая характеристика книги</i> , статьи и т.п., излагается их содержание и дается объективная оценка.
Рецензия	Текст, содержащий <i>критический разбор</i> (краткий анализ и оценку) одного первичного текста (или другого информационного явления).
Отзыв	Текст, содержащий личное мнение автора о каком-либо первичном тексте, выраженное с опорой на <i>его содержание</i> .

Работа по таблице (сопоставление определений каждого из жанров) позволяет ученикам прийти к выводу о том, что тексты с элементами толкования могут включать краткое содержание первичного текста в целом или его фрагментов. В любом случае обращение к содержанию исходного текста, важное для обоснования оценки текста, имеет итогом раскрытие смысла текста в целом или его отдельных фрагментов.

Знакомство с толкованием как типом высказывания предполагает также изучение его структуры. Для этого ученикам предъявляются образцы толкования, в процессе анализа которых сообщается, что толкование – это особый тип текста, который имеет определенные обязательные структурно-смысловые компоненты: поясняемый фрагмент текста (1), собственно толкование, передача смысла поясняемого фрагмента своими словами (2), аргументы, включающие цитаты из толкуемого текста и подтверждающие правильность толкования (3):

«(1)Чехов пишет о путешественниках-подвижниках: "Их идейность, благородное честолюбие, имеющее в основе честь родины и науки, их упорство, никакими лишениями, опасностями и искушениями личного счастья непобедимое, стремление к раз намеченной цели, богатство их знаний и трудолюбие... их фанатическая вера в христианскую цивилизацию и в науку делают их в глазах народа подвижниками, олицетворяющими высшую нравственную силу". (2)Смысл этой фразы я понимаю так, что Чехову было важно не просто подвижничество, а то, во имя чего оно совершалось и то, какое влияние оно оказывало на сердца людей. (3)Именно на это указывает появление словосочетания "высшая нравственная сила"».

Эффективным заданием при изучении данной темы является упражнение на дополнение текста толкованием использованной в нем цитаты или афоризма. Например:

Закончите текст, разъяснив смысл цитаты, приведенной в последнем предложении. Используйте клише «он имел в виду...», «это значит...», «это следует понимать так:...»

«Время меняет людей. Но кроме времени, есть еще одна категория, воздействующая на тебя, может быть, даже сильнее, чем время. Это образ жизни, отношение к ней, сострадание к другим. Существует соображение, что сострадание воспитывается собственной бедой. Мне не нравится это соображение. Я верю, что сострадание – это особенный талант, и без него трудно оставаться человеком.

Человек безмятежной судьбы знает, конечно, о бедах, о том, что есть несчастные, а среди них – и дети. Да, несчастья и беды – это неизбежность. Но жизнь устроена так, что несчастье счастливому кажется чаще всего далёким, порой даже нереальным. Если у тебя всё хорошо, беда представляется рассыпанной по миру маленькими песчинками. Несчастье кажется нетипичным, а типичным – счастье.

Счастье не будет счастьем, если оно каждый миг станет думать о беде и горе.

*Собственные беды оставляют в душе рубцы и учат человека важным истинам. Но если человек запоминает только такие уроки, у него заниженная чувствительность. Плакать от собственной боли не трудно. Труднее плакать от боли чужой. Знаменитый мыслитель прошлого сказал: «Прцветание раскрывает наши пороки, а бедствие – наши добродетели» **Он имел в виду, что....**» (По А. Лиханову).*

Поскольку при толковании активно используются точечное и полное цитирование, а также другие виды и приемы передачи содержания чужой речи, мы включаем соответствующий материал о способах передачи чужой речи в содержание темы.

Школьникам сообщается о том, что в текстах с элементами толкования всегда присутствует речь другого лица. Чаще всего она оформляется с помощью цитат. *Цитата – в точности воспроизводимая автором речь другого лица.* Обычно цитаты приводятся для подтверждения правильности той или иной мысли. Речь другого лица называется в лингвистике чужой речью. Известный филолог М.М. Бахтин говорил, что чужая речь – это «речь в речи, высказывание в высказывании» [Бахтин, 1979: 292]. Цитирование – не единственный способ передачи ее содержания.

Ознакомление с различными способами передачи чужой речи при изучении основ толкования чрезвычайно важно в связи с тем, что «использование элементов чужого текста, которые при этом могут принадлежать различным лицам, представляет основной способ выражения различных точек зрения» [Успенский, 1970: 102]. Предлагаемые учащимся сведения о формах передачи чужой речи, представлены в таблице 15.

Таблица 15. Формы передачи содержания чужой речи в письменном тексте.

Формы передачи содержания чужой речи	Синтаксические особенности используемых конструкций	Особенности содержания и функций чужой речи
Бессоюзное сложное предложение с прямой речью	Конструкция с прямой речью, в которой использованы глаголы речи, мысли как сигнал перехода от речи автора к чужой речи	Воспроизводится от лица говорящего. Чужая речь передается дословно с целью воспроизведения точки зрения ее автора
Сложноподчиненное предложение с косвенной речью	Сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным	Воспроизводится не от лица говорящего. Передается понимание чужого высказывания автором текста
Простое осложненное предложение	Простое предложение с вводными конструкциями	Передается понимание чужого высказывания автором текста
Простое неосложненное предложение	Простое предложение с дополнением, выраженным существительным в предложном падеже с предлогом «о»	Указывает на тему чужой речи
Текст	Цитаты. Реминисценции	Чужая речь используется как способ выражения мыслей автора

Новым для школьников в представленном материале является понятие реминисценции, которая характеризуется как *риторический прием, представляющий собой включение в текст хорошо узнаваемого фрагмента чужого текста без упоминания его автора*. Хотя данное понятие связано с обращением к прецедентному тексту, мы считаем, что его определение, данное в научной литературе, позволяет включить в объем указанного понятия и «точечное» использование исходного текста при его толковании.

Реминисценция как неявная цитата достаточно часто присутствует в сочинениях учащихся по литературному произведению. Упоминание исходного текста, его отдельных элементов позволяет отразить те или иные компоненты содержания и в сочинениях с элементами толкования. Например: *«Смысл финала текста можно разъяснить так: когда Агни услышала «подарок» Грига, то почувствовала себя по-настоящему*

счастливой». «Смысл высказывания А.М. Пешковского можно понять так: каждая часть речи играет свою роль в языке, а также многие части речи выполняют свои особые функции в тексте». Безусловно, реминисценция как элемент поэтики, который «носит интеллектуальный и творческий характер» [Сковородников, 2007: 552], для сочинений школьников нетипична. Но в приведенном выше примере упоминание о «подарке» композитора дочери лесника представляет собой творческое переосмысление исходного текста ученицей, интеграцию двух смысловых планов исходного текста: а) встречи девочки с композитором и обещание подарка, б) встречи девушки с посвященной ей симфонией и понимание того, о каком подарке шла речь. А упоминание о «своих, особых ролях» частей речи уточняет представление о достоинствах частей речи, отраженное в высказывании А.М. Пешковского («У каждой части речи свои достоинства»).

Явление реминисценции мы предлагаем школьникам лишь для ознакомления при выполнении ими следующего задания: «Прочитайте текст и сочинение с элементами его толкования. В сочинении как средство отсылки к исходному тексту используются реминисценции, которые относятся к изобразительно-выразительным средствам языка. Как вы считаете, в каком из предложений текста использована реминисценция?»

Понятие точечного цитирования также дается без определения, но на практическом уровне, так как использование данного приема требует определенного пунктуационного оформления предложений. Школьникам предлагается задание: «Познакомьтесь с текстом и сочинением с элементами его толкования. Обратите внимание на точечное цитирование исходного текста во втором абзаце предложения. Преобразуйте данное предложение – запишите аргумент, цитируя предложения исходного текста полностью. При этом употребите клише: «Автор пишет:...», «Автор

отмечает:....». Как изменилась грамматика и пунктуация предложений?». Дополните цитатой (цитатами) второй аргумент сочинения.

Сочинение: *«Кижы – это... художественное прошлое, живущее в настоящем...»* Данное предложение можно разъяснить так: посещая Кижы, люди ощущают красоту и уникальность этого творения зодчих прошлых веков. Подтвердим правильность толкования, обратившись к тексту.

Во-первых, в тексте о Кижях говорится как о «деревянной сказке», «чуде, что сотворили плотники-зодчие», «лесной и озерной сказке». Во-вторых, описание труда зодчих, данное в третьем абзаце текста, рисует картину настоящего творчества, результат которого сами плотники оцени как уникальный».

Преобразованный текст:

««Кижы – это... художественное прошлое, живущее в настоящем...» Данное предложение можно разъяснить так: посещая Кижы, люди ощущают красоту и уникальность этого творения зодчих прошлых веков. Подтвердим правильность толкования, обратившись к тексту.

Во-первых, автор так пишет о своей первой встрече с Кижями: «Я прыгнул на глинистый берег и побежал на встречу с деревянной сказкой, с чудом, что сотворили плотники-зодчие». А затем восклицает: «Кто создал эту лесную и озёрную сказку – Преображенский храм?»

Во-вторых, описание труда зодчих, данное в третьем абзаце текста, рисует картину настоящего творчества, результат которого сами плотники оценили как уникальный: «Церковь поставили, какой не было и больше не будет...»».

Памятка «Определение смысловой структуры художественного текста» предлагается школьникам при изучении соответствующей темы. Она может быть предложена в готовом виде, может быть составлена

школьниками в процессе анализа текста. Важно, чтобы работа с памяткой осуществлялась в течение всего периода обучения.

В памятке отражены особенности художественного текста и закономерности его восприятия: тот факт, что понимание смысла текста требует обращения к его лексическому составу и к использованным в нем стилистическим приемам.

Памятка 1. «Определение смысловой структуры художественного текста».

1. Определите признаки стиля текста. Убедитесь в том, что перед вами художественный текст. Ответьте на вопросы: Присутствует ли в содержании текста вымысел? Можно ли увидеть в тексте конкретные образы? Персонажей, явлений природы, событий и т. п.? Используются ли при их создании слова в переносном значении?

2. Определите тему текста, выделите микротемы. Ответьте на вопросы. Какая информация (о персонажах, явлениях природы, событиях и т.п.) содержится в самом тексте? Какая информация содержится в подтексте?

3. Укажите, какие приемы и средства используются автором для выражения своего отношения к тому, о чем он сообщает. Найдите в тексте средства прямой оценки предмета речи, повторы микротем, развернутые метафоры, афоризмы. Обратите внимание на начальное предложение текста, внутренние монологи персонажей, описание их эмоционального состояния.

4. Сформулируйте тему текста (« В тексте повествуется о...»).

5. Сформулируйте основную мысль текста («Автор считает, что...»).

6. Сформулируйте тему и основную мысль текста в связном высказывании / в одном предложении.

Памятка «Точечное цитирование в сочинении с элементами толкования текста» предлагается школьникам на том этапе обучения сочинению с элементами толкования, который посвящен совершенствованию написанного, так как в оформлении цитат как аргументов к собственному тезису школьники допускают как смысловые, так и пунктуационные ошибки.

Памятка 2. «Точечное цитирование в сочинении с элементами толкования текста».

1. Аргументируя тезис сочинения «о тексте» важно показать, что он созвучен позиции автора текста. Поэтому для аргументации выбираются предложения из анализируемого текста.

2. Аргументы к толкованию содержит выборочный пересказ тех частей текста, в которых очевидна позиция автора: эпизодов, диалогов, внутренних монологов.

3. При пересказе важно процитировать пересказываемые фрагменты в форме предложений с прямой или косвенной речью, а также точечного цитирования.

4. В предложениях с прямой или косвенной речью используйте клише: *автор прямо указывает на то, что ...; автор пишет: ...; автор так характеризует своего героя: ...*.

5. В предложениях с точечным цитированием фрагменты исходного текста используются в роли тех или иных членов предложения, в которых сформулированы аргументы. При этом цитируемые слова и словосочетания могут употребляться с изменением их форм.

Пути формирования умений, обеспечивающих готовность учащихся к написанию сочинения с элементами толкования, определялись с учетом особенностей программы развития речи учащихся 9-х классов. Формируемые в процессе экспериментального обучения умения делятся на три группы. В первую входят те способы деятельности, которые конкретизируют базовые коммуникативные умения учащихся. Это умение определять тему и основную мысль сочинения-рассуждения на основе исходного текста (умение интерпретировать ключевой фрагмент исходного текста); умение подбирать материал к сочинению, извлекая его из исходного текста (умение подбирать цитаты из исходного текста с целью аргументации основной мысли сочинения); умение располагать материал к сочинению с элементами исходного текста; умение создавать текст с элементами толкования в композиционной форме рассуждения. Все они в программе экспериментального обучения специально не представлены, так как являются составляющими для умения *представлять результаты толкования текста в собственном речевом произведении*. Особняком в данной группе стоит умение цитировать исходный текст в целях аргументации тезиса, так как оно включает коммуникативную и пунктуационную составляющие.

Во вторую группу входят умения, связанные с обучением элементам толкования: *умения определять особенности смысловой структуры повествования, описания, рассуждения, находить средства ее выражения и характеризовать их; определять особенности смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их; умение*

анализировать жанровые особенности толкования; умение определять смысловую структуру текста в целях его толкования; умение представлять результаты толкования текста в собственном речевом произведении. Они формировались в контексте изучения нового материала, представленного в программе и учебниках для 9 классов. Их соотнесенность с деятельностной частью программы развития речи учащихся 9-х классов под ред. В.В. Бабайцевой представлена в Таблице 16.

Таблица 16. Соотнесенность деятельностного содержания программы развития речи учащихся 9-х классов (под ред. В.В. Бабайцевой) и программы экспериментального обучения.

Умения программы под ред. В.В. Бабайцевой	Умения программы экспериментального обучения сочинению с элементами толкования текста
Умения излагать содержание текста научного и публицистического стилей.	Умение определять особенности смысловой структуры научно-популярного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их.
Умения собирать материал из разных источников, строить связное аргументированное высказывание.	Умение определять смысловую структуру текста в целях его толкования, представлять результаты толкования в собственном речевом произведении.

Характеристика текстов, отобранных для экспериментального обучения. Для экспериментального обучения были отобраны тексты художественного, научно-популярного и публицистического стилей в соответствии с количественными и качественными критериями. Количественные критерии определяли объем текста и количество микротем. Объем в 5-7 микротем устанавливался по их среднему количеству в 24-текстах, предлагаемых учащимся в ГИА.

Общие качественные критерии отбора текстов (без учета функционального стиля): 1) возможность выделения в тексте каждого компонента его смысловой структуры и 2) членимость текста на структурно-смысловые компоненты. Первый критерий связан с наличием в тексте содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации, с выраженностью содержательно-концептуальной

информации в тексте с помощью слов, употребленных в прямом или переносном значении. Второй – с семантическим развертыванием содержания речевого произведения и возможностью выявления в нем сложных синтаксических целых. Сложное синтаксическое целое при этом рассматривается как структурно-смысловой компонент текста.

С учетом данных критериев тексты мы разделяли на моноструктурные (состоящие из одного структурно-смыслового компонента): афоризмы, пословицы – и полиструктурные (тексты, состоящие из системы структурно-смысловых компонентов). Обучение интерпретации текста осуществлялось в следующей последовательности: вначале школьникам предлагались для интерпретации моноструктурные тексты; затем – ключевые фразы полиструктурных текстов, наконец – целостные полиструктурные тексты.

На уроках развития речи с целью обучения интерпретации текста как коммуникативному процессу (от понимания исходного текста к созданию собственного «текста о тексте») целесообразно предлагать речевые произведения, в которых регулятивные компоненты легко вычленяются. В процессе отбора материала для экспериментального обучения мы опирались и на критерии, существенные для текстов того или иного функционального стиля.

Критерий отбора научно-популярных текстов – доступная школьникам степень абстрактности изложения (под абстрактностью изложения понимается «доля слов в составе текста, обозначающих абстрактные, не доступные непосредственному чувственному восприятию, смысловые объекты» [Криони, 2008: 101]) и количество приводимых в тексте определений новых понятий. По данным научной литературы (Криони Н.К., Никин А.Д., Филиппова А.В. Автоматизированная система анализа сложности учебных текстов [Криони, 2008: 101–107]; Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам

[Микк, 1981]; Райс К. Классификация текстов и методы перевода [Райс]; Редченкова Г.Д. «Учительская экспертиза» учебника (критерии, по которым может быть оценен учебник [Редченкова]), доступная учащимся старших классов величина абстрактности изложения связана с количеством микротем в научном тексте: не более трех единиц, обозначающих абстрактные объекты, на одну микротему. Анализ научно-популярных текстов, предлагаемых школьникам в ГИА, также показал, что в них не встречается более двух определений понятий.

Критерий отбора публицистических текстов – наличие фактологического и иллюстративного компонентов.

Критерии отбора художественного текста – сюжетная завершенность. Такая завершенность очевидна в цепочке микротем текста (ср.: «Зоопарк в жизни Тимофея – знакомство с Машей – дружба – отъезд Маши – горе Тимофея – уход из зоопарка»; «Одиночество Гени – приглашение детей – день рождения – общая игра»).

Особым критерием отбора текстов художественного стиля было наличие в них определенных регулятивных компонентов. Он был важен в связи с тем, что наличие тех или иных регулятивов определяется индивидуальным стилем писателя. Обучение интерпретации текста с опорой на теорию регулятивов целесообразно начинать с таких речевых произведений, в которых используется относительно постоянный набор регулятивных компонентов. Мы опирались на сформулированное Н.Д. Десяевой положение о том, что «наибольшая регулятивная сила проявляется в речевых произведениях, обладающих следующими свойствами:

- предметом изображения становятся явления действительности, обладающие признаками, которые выражены внешне (регулятивами становятся языковые единицы, называющие свойства явлений, которые можно воспринимать с помощью органов чувств);

- тематический тип связи регулятивных средств преобладает над ассоциативным (условно говоря, прозаический над поэтическим);
- повествование является доминирующим типом речи;
- элементы описания сопровождают «чувственные действия» персонажей (взгляд, обоняние, осязание, слуховое восприятие);
- элементы рассуждения представлены в начале и / или в конце повествования» [Десяева, 2014: 100].

Отбирая для экспериментального обучения тексты, мы ориентировались на 1) преобладание тематического типа связи микротем над ассоциативным, 2) присутствие в тексте элементов рассуждения (как минимум – очевидность причинно-следственных связей микротем), 3) контрастирование микротем.

Пример подобного текста:

«Шоссе прижалось к железной дороге, и колонна автомашин, груженных бумажными пакетами с цементом, шла некоторое время почти на одной скорости с бесконечно длинным товарным эшелоном. Шоферы в военных шинелях не оглядывались на идущие рядом вагоны, на бледные пятна человеческих лиц.

Из тумана вышла лагерная ограда – ряды проволоки, натянутые между железобетонными столбами. Бараки тянулись, образуя широкие, прямые улицы. В их однообразии выражалась бесчеловечность огромного лагеря.

В большом миллионе русских деревенских изб нет и не может быть двух неразлично схожих. Все живое – неповторимо. Немыслимо тождество двух людей, двух кустов шиповника... Жизнь гложет там, где насилие стремится стереть ее своеобразие и особенности» (В. Гроссман).

Функционально-смысловая основа данного текста – повествование, однако присутствуют причинно-следственные связи тематических элементов и концепция писателя выражена прямо: «Жизнь гложет там,

где насилие стремится стереть ее своеобразие и особенности». Их понимание регулируется контрастивностью смыслов: человеческий – бесчеловечный, однообразие – неповторимость.

Характеристика заданий, направленных на формирование интерпретационных умений. Системность заданий, позволяющих формировать коммуникативные интерпретационные умения, обеспечивалась с учетом двух исходных положений. Во-первых, мы учитывали положение, сформулированное Е.В. Архиповой, которая указывает, что разработать систему речевых и коммуникативных упражнений – это значит так «организовать дидактический материал, чтобы обеспечить детям поэтапное (выделение наше – Л.Б.) усвоение обобщённых речеведческих понятий и на их основе – развитие речевых умений...» [Архипова, 2000: 36]. Все задания, предлагаемые учащимся в процессе экспериментального обучения, имеют единую коммуникативную основу (любое задание предполагает описание компонентов коммуникативной ситуации, отраженной в исходном тексте и его толковании – это коммуникативное намерение автора текста, коммуникативное намерение автора сочинения, толкуемый текст как предмет речи) и при этом обеспечивают осуществление учащимися следующих стадий формирования учебных действий:

а) аналитическую (ученикам предлагается охарактеризовать те или иные признаки целостных текстов и коммуникативную ситуацию);

б) конструктивную (школьники осуществляют определенные учебные действия, направленные на редактирование, дополнение или завершение текстов);

в) коммуникативную (ученикам предлагается, характеризуя смысловую структуру текста, обосновывать свое мнение приведением цитат из текста).

Мы также учитывали выделенные И.Я. Лернером [Лернер, 1980]

способы усвоения содержания обучения (информационно-рецептивный, репродуктивный, творческий). Сущность рецептивной деятельности заключается в целенаправленном анализе особенностей смысловой структуры каждого текста и ознакомлении детей со средствами ее выражения. Репродуктивная деятельность предполагает осознанное воспроизведение заданной модели анализа и создания текста с элементами толкования. Продуктивная – интерпретацию фрагмента текста и создание собственных речевых произведений.

Мы используем в опытном обучении три группы упражнений – рецептивные, репродуктивные, продуктивные (конструктивные и творческие). Представленная типология содержит виды упражнений, направленных на достижение единой дидактической цели: формирования умения писать сочинение с элементами толкования текста.

Рассмотрим каждый из видов упражнений в представленной типологии. Упражнения рецептивного характера позволяют организовать наблюдения за тем, как построены тексты разной смысловой структуры и какие варианты толкования подобных текстов наблюдаются в реальной речевой практике (в том числе и с нарушением нормы). В качестве материалов для наблюдений использовались авторские тексты, «правильные» сочинения с элементами толкования, а также сочинения с нарушениями норм толкования. При этом мы использовали прием первичной интерпретации – краткую (в одном–двух предложениях) формулировку смысла текста с использованием употребленных в тексте единиц.

Задания к рецептивным упражнениям содержат предписания определить / найти / установить количество / характер микротем, структурно-смысловых компонентов текста, признаки стиля текста и под. При этом работа над осознанием микротем предполагает установление связи между ними по определенным функционально-смысловым моделям:

1) предмет – его признак; 2) предмет – оценка предмета; 3) события – их причины; 4) события – их следствия; 5) персонаж – его действия; 6) персонаж – его интересы / увлечения; 7) персонаж – его взаимоотношения с окружающими; 8) персонаж – события его жизни; 9) явление – его эпоха; 10) явление – его оценка. Тексты, предлагаемые для анализа, следует методически адаптировать – минимизировать до 2–4 микротем, упростить микротемы.

Проиллюстрируем некоторые модели.

Предмет – его признак / признаки.

Помнится мне дом, в котором я родился, жил первые годы моей жизни. Помню бревенчатые свежие стены с сучками и разводами смолистых слоев, похожими на сказочных птиц и рыб; цветную картинку над дверью в позолоченной узенькой рамке; темный угол за печью, запах теплого кирпича (По И. Соколову-Микитову). Первичная интерпретация: «Детские впечатления складываются из важных, дорогих сердцу мелочей. Это могут быть «бревенчатые стены», картинки над дверью, «запах теплого кирпича» топящейся печи».

Предмет / события – оценка предмета / событий.

Тот, кто ночевал много раз у костра в лесу, никогда не забудет охотничьи весенние ночлеги. Чудесно наступает предутренний час. Кажется, невидимый дирижер поднял палочку и по его знаку начинается прекрасная симфония утра. Нарастая и замирая в макушках деревьев, над головами охотников проносится предрассветный ветер. Слышится пение первой проснувшейся птички – зорьки. Тянет над утренним лесом свою мелодию вальдишнел. Приветствуя восходящее солнце, трубят журавли, с голых лесных полей поднимаются в небо и поют жаворонки. Из тысячи лесных звуков чуткое ухо охотника ловит необычную, ни на что не похожую песню глухаря...

Множество торжественных звуков слышит охотник в этот

радостный час на земле и, забыв о своем ружье, долго слушает прекрасную симфонию весеннего утра (По И. Соколову-Микитову). Первичная интерпретация: «Утро в лесу, сопровождающееся множеством звуков пробуждающейся природы, – это «радостный час на земле».

События – оценка событий.

Наконец эта встреча состоялась. Кешка выбежал во двор и увидел у качелей этих двух мальчишек, которые насмешливо наблюдали тогда за их переездом и которым он уж точно сразу не понравился. Кешка еще тогда знал, что когда-нибудь он окажется с ними лицом к лицу. Знал и боялся этой встречи. Но еще при мысли о ней сердце чуть-чуть замирало вовсе не от страха. Как будто он не только боялся, но и хотел их встретить. Встретить и разобраться что к чему (По Н. Дмитриеву). Первичная интерпретация: «Встреча с неизвестным не только пугает, но и наполняет человека нетерпеливым ожиданием, ведь она позволяет «разобраться что к чему».

Персонаж – его интересы / увлечения.

Больше всего на свете в свои четыре года Полина любила разговаривать. Она разговаривала с людьми, с Арбузом, с Кузей, с цветами и яблонями в бабушкином саду. И всегда это были настоящие разговоры. Люди слушали и отвечали. Арбуз вилял хвостом, терся носом и норовил лизнуть Полину в щеку. Кузя мурлыкал. А за цветы и яблони Полина говорила сама. Разговор все равно получался интересный (По Н. Дмитриеву). Первичная интерпретация: «В детстве человек умеет общаться не только с людьми, но и с животными, с растениями; и это всегда «настоящие разговоры».

Ещё одной разновидностью упражнений рецептивного характера являются такие задания, на основе которых учащиеся наблюдают за тем, как за счёт употребления ключевых слов осуществляется развертывание смысловой структуры текста. С помощью упражнений этого типа

формируются рецептивные умения определять особенности смысловой структуры текста (того или иного стиля и функционально-смыслового типа) и ее компонентов, находить средства выражения смысловой структуры текста и характеризовать их. При этом школьникам предлагается выделить ключевые слова и составить их цепочки.

При работе над текстами с элементами толкования моделировались те ошибки, которые допускали участники констатирующего эксперимента. Моделировалось неверное в смысловом отношении толкование фрагмента, а также толкование, нарушающее требование коммуникативных качеств речи («Кизи – завещание потомкам, наказ любить свою страну» // «Кизи – это завещание относиться к своей стране с любовью»; «Бабочки – самые красивые и самые загадочные создания на Земле» // «Бабочки – очень изменчивые насекомые» и под.)

Для заданий рецептивного характера подобный материал предлагался для наблюдений. Затем – на следующем этапе формирования умений – для редактирования. Выполнение подобных заданий осуществлялось параллельно с работой над речеведческой основой сочинений с элементами толкования и позволяло формировать умение совершенствовать написанное на основе определения.

Суть репродуктивных упражнений состоит в выборе из готового дидактического материала такого компонента, с помощью которого восстанавливается структура сочинения-толкования. Это может быть фрагмент, интерпретирующий текст, аргумент-цитата, формулировка вывода.

Например: *Выберите из предложенных ниже фрагментов подходящий для восстановления текста сочинения.*

«Смысл предложений: «оба молчали..., вот уж когда не надо никаких слов – ни человеку, ни собаке!» можно разъяснить так: _____.

Во-первых, они чувствовали себя единым целым. Стоит хотя бы отметить повторение действий друг за другом. Когда Иван Иванович «начал глядеть вверх», Бим «тоже там стал что-то выглядывать». Когда Бим «услышал птицу первым и вздрогнул», «Хозяин – тоже».

Во-вторых, Бим и его хозяин во время прогулки по лесу все-таки поддерживали своеобразный диалог с помощью особого языка. К примеру, Пес «прижимался к ноге Иван Ивановича, будто спрашивая: «что там?..», а тот ему отвечал: «заяц». Наверное, они достаточно хорошо понимали и чувствовали друг друга, им было «не надо никаких слов»».

А. Справедливо утверждение, что собака – лучший друг человека.

Б. Между собакой и человеком часто возникает настоящее взаимопонимание. Иван Иванович и Бим не исключение.

В. Человек способен тонко чувствовать и понимать природу.

Г. В общении Ивана Ивановича и Бима возникали минуты, когда они понимали друг друга без слов.

Разновидностью упражнений репродуктивного характера является выполнение обратной задачи: найти в тексте место для пропущенного фрагмента.

При выполнении упражнений двух предыдущих уровней у учащихся вырабатывается представление о том, что важно внимание не только к содержанию сочинения, которое отражает содержание исходного речевого произведения, но и к его структуре.

Продуктивные упражнения предполагают продуцирование (создание) текста. Задания этого типа мы разделили на конструктивные и творческие. В основе такого деления лежит степень свободы в выборе языковых средств: в конструктивных упражнениях языковые средства заданы особенностями речевой ситуации, особенностями текста (когда предлагается написать фрагмент сочинения или отредактировать данное). В творческих – языковые средства подбираются учеником только на

основе учета модели сочинения с элементами толкования.

На конструктивном подуровне мы выделяем три разновидности упражнений конструктивного типа. Первая предполагает создание компонентов на основе анализа ситуации и незавершенного текста. В них требуется завершить текст: составить собственное предложение на месте пропущенного предложения в тексте, предлагаемом для толкования («Тимофей понял, что он потерял лучшего друга») или дописать сочинение с элементами толкования, дополнить текст аналогиями (при работе над текстами научно-популярного стиля) и т.п.

Данный вид конструктивных упражнений эффективен также при обучении фрагментарному цитированию. При этом задания дополняются требованиями а) включить в текст сочинения в качестве цитат конкретные предложения исходного текста или их фрагменты, б) составить предложение-аргумент, включив в него фрагменты нескольких предложений исходного текста, в) включить в данное учителем предложение-аргумент цитаты из текста.

Пример задания конструктивного характера:

1. Прочитайте текст и написанное по данному тексту сочинение с элементами толкования. Сочинение требует доработки. В каждый аргумент включите цитаты из указанных предложений (см. в Приложении текст № 16).

Сочинение: *«Кижы – это... художественное прошлое, живущее в настоящем...» Данное предложение можно разъяснить так: люди ощущают связь с прошлым благодаря красоте и уникальности замечательных художественных произведений, в которых отразилась эпоха их создания». Что в данном тексте подтверждает эту мысль? Во-первых, автор прямо пишет о том, что в Кижях ощущается связь времен. (?). Во-вторых, в тексте неоднократно дается оценка храмов и церквей в Кижях как произведений не только прекрасных, но и уникальных. Автор*

называет Преображенский храм..., а сами Кижы - (?) Лодочник говорит о том, что(?)».

Вторая разновидность упражнений представлена заданиями на переформулировку отдельных предложений (переформулировка определений понятий, предложений с выраженной авторской позицией и под.)

Третья разновидность упражнений конструктивного подуровня представлена заданием на редактирование сочинений.

Продуктивные задания творческого характера представлены следующими упражнениями:

- 1) первичная интерпретация текста;
- 2) написание сочинений с элементами толкования.

В целях формирования осознанного умения использовать языковые средства с учетом коммуникативной ситуации и грамматических особенностей толкования, творческие задания осложнялись дополнительными заданиями:

- а) начинать текст сочинения цитированием толкуемого фрагменты;
- б) использовать в тексте клише;
- в) при разъяснении фрагмента обращаться к лексическому значению использованных во фрагменте слов и включать их толкование в текст сочинения;
- г) формулировать аргументы с использованием разных способов передачи содержания чужой речи.

Перечень клише, предлагаемых школьникам:

Клише толкования.

Данное выражение можно разъяснить так: ...

Смысл предложения «...» заключается / заключен в том, что...

Что значит...? Обратимся к лексическому значению данного слова.

Клише связи собственно толкования и аргументации.

Что в данном тексте подтверждает эту мысль? Почему я считаю, что толкование должно быть именно таким? Как можно подтвердить эту мысль? Подтвердим правильность толкования, обратившись к тексту.

Клише введения аргументов.

Во-первых, автор прямо указывает на то, что... / автор оценивает, как... / относится к... как к явлению... / в авторской оценке – это...

Во-вторых, в тексте подчеркивается... / упоминается... / обращается внимание на....

Клише заключения.

Именно поэтому...

Вот поэтому ...

Специальная работа над введением в текст сочинения цитат из толкуемого текста необходима в связи с тем, что функции цитат в сочинениях с элементами толкования совпадают с функциями цитат в научном тексте, где цитаты – это высказывания из авторитетных источников, что позволяет использовать их как доводы в пользу той или иной точки зрения. Цитаты в таких сочинениях – необходимый компонент структуры высказывания. В процессе выполнения конструктивных упражнений необходимо обратить внимание школьников на то, что выбирается не цитируемое предложение из толкуемого текста, а предложение для цитирования, части которого и могут стать «кирпичиками» будущего сочинения. При этом подчеркивается, что формулировки аргументов осуществляются с помощью предложений с цитатами в своем составе.

Таким образом, конструирование упражнений опиралось на два критерия – вид познавательной деятельности и частные умения, на формирование которых они нацелены; языковой материал к ним подбирался с учётом ряда коммуникативных и лингвистических

требований, а также методических критериев отбора дидактического материала, разработанных в ходе исследования. Именно поэтому в систему упражнений включались задания репродуктивного типа, требующие отработки отдельных речевых действий, и продуктивного типа, предусматривающие опору на жанровые особенности толкования. Мы предположили, что использование данных заданий позволит эффективно формировать умение писать сочинения с элементами толкования. Проверка этого предположения стала целью проведённого нами контрольного среза.

3.3. Результаты экспериментального обучения

Результаты экспериментального обучения описаны на основе диагностики уровня сформированности знаний и умений школьников. При этом проверялась освоенность речеведческих понятий и умений писать сочинение с элементами толкования. Диагностировались также следующие частные умения:

1) умение формулировать содержание фрагмента текста (диагностировалось умение отражать в формулировке смысловую структуру толкуемого фрагмента: предмет речи и отношение к нему автора);

2) умение аргументировать правильность толкования фрагмента, обращаясь к содержанию текста (диагностировалось умение видеть ключевые фрагменты толкуемого текста);

3) умение соблюдать композиционные требования к сочинению с элементами толкования (диагностировалось умение использовать фразы-скрепы).

Результаты диагностики сформированности понятий и умений сопоставлялись с результатами выполнения аналогичных заданий

учащимися двух контрольных классов (всего 54 учащихся). Приведем результаты анализа данных контрольного среза.

В результате экспериментального обучения школьники осваивали определенную понятийную базу и соответствующую терминологию, а также умение писать сочинение с элементами толкования. На первом этапе контрольного среза выявлялся уровень освоенности школьниками базовых речеведческих понятий. Известно, что к условиям формирования понятийного аппарата относят «1) наличие у учащихся базовых знаний об опорных понятиях; 2) вычленение существенных, определяющих признаков понятия; 3) установление последовательности расширения и углубления понятия; 4) определение не только внутренних, но и внешних связей данного понятия с другими понятиями» [Самойлова, 2005]. Обычно сформированность определённого предметного понятия проверяется через умение ребенка дать его определение. Но ученые в то же время отмечают, что «владение понятием означает, что человек может его использовать как средство мышления, например, при решении задач или построении рассуждений» [Самойлова, 2005]. Поэтому при организации контрольного эксперимента мы выделили три уровня освоения понятий: *базовый, повышенный и высокий*.

Базовый уровень усвоения понятий включает в себя умение воспроизводить понятия со всеми его существенными признаками. Наши наблюдения показали, что понятиями «тема текста», «основная мысль текста» (теми, которые проверялись в ходе констатирующего эксперимента) дети владеют в достаточной степени. Поэтому школьникам предлагалось ответить на вопрос «Какие слова в художественном тексте являются ключевыми?» и продолжить высказывание «Смысловая структура текста включает...» с опорой на понятия, над которыми не проводилось специальной работы. Термины «ключевые слова художественного текста», «смысловая структура текста» употреблялись

учениками и учителем при анализе текстов, но определения понятий для заучивания не давались.

Повышенный уровень освоения понятий предполагал умение применять то или иное понятие для анализа фактического материала. Мы предлагали детям определить стиль и сформулировать смысл текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей, а также подчеркнуть в текстах те части (слова, словосочетания, предложения), которые помогают истолковать текст.

Высокий уровень освоения понятий определяется умением применять понятия при объяснении особенностей фактического материала, при ответе на проблемные вопросы. Школьникам предлагались задания:

1. Прочитайте текст. Можно ли считать полным данное ниже определение его темы? Почему?

«Прогулки в лесу с дедом всегда были для Наты удивительно радостными. Они шли с корзинами по солнечной просеке, и почти сразу начинались грибы. Сначала сыроежки, потом что-нибудь посерьезнее: маслята, подберезовики, а иногда и боровики.

– Боровик – царь-гриб, – говорил дед. – Он уважения требует. Иди-ка к нам... Дед присаживался на корточки, аккуратно срезал боровичка, также аккуратно клал в корзину. Он разговаривал со всем, что оказывалось по пути, и для всего у него было доброе слово. Стайку маслят называл цыплятами. Прошмыгнувшую белочку – подружкой. Старую сосну – красавицей. Нате тоже хотелось поговорить и с белкой, и с маслятами, и с деревьями. Приве-е-ет! – покрикивала она. – Мы пришли-и-и! И, казалось, лес им отвечал, здоровался – спокойно, с достоинством, совершенно не опасаясь людей» (По Н. Дмитриеву).

«Автор рассказывает о людях, любящих природу» (полный вариант: «Автор рассказывает о людях, любящих и понимающих природу» / «Автор рассказывает о людях, любящих природу и умеющих с ней общаться»).

2. Познакомьтесь с двумя вариантами краткой записи толкования данного ниже фрагмента текста. Чем они различаются?

«Растроганными слезами благодарил я Васю, этот мир ночной, спящее село, спящий за ним лес. Мне ничего сейчас не страшно! В эти минуты не было вокруг меня зла. Мир был добр и одинок – ничего, ничего дурного в нём не умещалось» (По В. Астафьеву; текст 12 в Приложении).

А. Встреча с настоящим искусством позволяет человеку ощутить всю красоту и величие мира (обобщенная формулировка).

Б. Услышав игру Василия на скрипке, потрясенный мальчик понял, как велик и прекрасен окружающий его мир (конкретизирующая формулировка).

Анализ результатов выполнения заданий показывает значительный рост уровня знаний базовых речеведческих понятий. Отвечая на вопрос «Какие слова в художественном тексте являются ключевыми?», школьники продемонстрировали в целом верное понимание существенных признаков понятия. Результаты выполнения данного задания 67 учениками представлены в таблице 17.

Как видно из таблицы, понятие «ключевые слова художественного текста» сформировано у большинства учащихся. При этом, определяя его, ученики отмечают связь данного понятия 1) с темой («те слова, которые называют все микротемы»), 2) с замыслом автора («слова, в которых отражено то главное, что хотел сказать автор текста»), 3) со смысловой структурой текста («слова, с помощью которых можно определить смысловую структуру текста»). В таблице представлены данные о полном определении содержания проверяемого понятия (3) и о неполном определении его содержания (1; 2).

Таблица 17. Результаты освоения учащимися понятия «ключевые слова художественного текста».

Существенные признаки понятия	Количество ответов	
	КК	ЭК
Связь с темой текста	35,2	9,5
Связь с основной мыслью автора текста	46,3	50,4
Отражение смысловой структуры текста	7,4	40,1

Достаточно высокие результаты были получены и при выполнении второго задания первого этапа контрольного среза. *Смысловая структура* рассматривалась в процессе экспериментального обучения как *единство содержания речи во взаимосвязи всех его компонентов и оценки этого содержания автором*. При выполнении задания школьники, ориентируясь на известное определение, должны были выделить онтологический и аксиологический компоненты структуры понятия и отразить это в высказывании. В ответах учеников присутствовало указание на оба компонента смысловой структуры (52 %), на один из компонентов (47 %). В 16 % ответов присутствует указание на взаимосвязь содержательного и оценочного компонентов.

Результаты анализа полученных ответов отражены в Таблице 18.

Таблица 18. Результаты освоения учащимися понятия «смысловая структура текста».

Указание на признаки понятия «смысловая структура текста» в ответах учащихся		Количество ответов (в %)	
		КК	ЭК
Указание на оба признака		24,5	51,3
Указание на один признак	содержательный	40,7	32,3
	оценочный	20,4	13,3
Указание на взаимосвязь содержательного и оценочного компонента		0	15,2

Для выполнения следующего задания были подобраны тексты научно-популярного и художественного стилей.

А. Научно-популярный.

«Кошки появились на земле намного раньше, чем люди. А именно – около 50 миллионов лет назад. Ученые считают, что далекий предок домашней кошки – это ливийская, или пятнистая, кошка – африканская

родственница европейской дикой лесной кошки. Бытует мнение, что человек приручил кошку в ту эпоху, когда начал заниматься земледелием: наполненные зерном амбары притягивали полчища мышиных стай, а кошка – лучшее, что можно придумать против грызунов. Однако ученые до сих пор спорят, кто же в самом деле кого приручил – человек кошку или кошка человека. Вполне возможно, что кошка «одомашнилась» сама, охотясь на грызунов и неотступно следуя за людьми, которые быстро приняли этих животных в свою жизнь. Как бы то ни было, человек сразу оценил не только умение кошки бороться с грызунами, но и ее ловкость и изящество.

Кошки завоевывали мир: Египет, затем Азия и, наконец, Европа. В современном мире насчитывается несколько десятков пород кошек, домашних любимцев, радующих своих хозяев красотой и грацией. Впрочем, невзирая на это, окончательная точка в одомашнивании кошек до сих пор не поставлена. Безусловно, это животное считается одним из наиболее близких человеку, однако его независимый характер доказывает, что даже за многие тысячелетия своего приручения кошки так и остались свободными и не покоренными, а их жизнь рядом с людьми можно по-прежнему считать огромным подарком для последних (по материалам сайтов Интернета)

Б. «Всю дорогу до школы я не мог решить, каким проектом по зоологии буду заниматься. Ну и что, что кошки – это только домашние животные? Между прочим, они когда-то и дикими были. Потом за своим Тигром я могу наблюдать круглосуточно. А если искать, как говорит Мариванна, объект наблюдения в зоопарке, то сколько у клетки просидишь? Да и неизвестно, увидишь ли этот объект. Животные – они и днем поспать любят.

А еще мой Тигр много чего умеет. Мы с ним играем под музыку. Он, можно сказать, танцует – кружится быстрее, чем кони на карусели.

Кстати, может и на задних лапах. В общем, есть еще там за чем понаблюдать, хотя я своего кота и очень давно знаю – знакомы мы с Тигром, как говорится, с детства. Не знаю только, понравится ли мой объект наблюдения Марьивановне» (Н. Дмитриев).

Определение стиля – важный базовый этап в интерпретации текста. Установить владение умением определять стиль представляется нам существенным в связи с тем, что школьники, работая с текстами привычной структуры, ориентируются на их структурно-смысловые компоненты (жанровые признаки текста), часто – без внимания к стилю. При этом становится трудно сосредоточиться на регулятивах, «подсказывающих» правильный вариант толкования текста, так как характер регулятивов определяется не только жанром, но и функциональным стилем. При встрече с текстами необычной структуры (художественными или публицистическими) дети, у которых не сформировано умение ориентироваться не только на структурно-смысловые компоненты, но и на регулятивы, ошибаются в толковании текста. Результаты выполнения данного задания представлены в Таблице 19.

Таблица 19. Уровень сформированности умений учащихся определять стиль текста.

Стилевые разновидности языка	Количество ответов, в которых правильно определен стиль текста (в %)	
	КК	ЭК
научно-популярный стиль	44,4	89,3
художественный стиль	55,5	71

Основные ошибки, которые допустили школьники экспериментального класса при определении стиля, – это определение стиля художественного текста как разговорного, а научно-популярного – как художественного (10,4 %). Данные результаты позволяют сделать вывод о направлениях дальнейшей работы над определением стиля текста

как этапа подготовки к сочинению с элементами толкования. Очевидно, что следует организовать специальную работу над средствами стилизации, употребляющимися в художественном стиле.

Определение смысла текстов осуществлялось детьми с помощью его краткой формулировки. Приведем примерные высказывания.

А. «Забота о животных – важная обязанность человека» / «Люди должны заботиться о животных» и под.

Б. «Кошки с давних пор приручены и любимы человеком» / «Люди приручили и полюбили кошек очень давно» и под.

В. «Исследовать повадки любимых домашних животных очень увлекательно» / «Изучать наших домашних кошек интереснее, чем наблюдать за дикими зверьми в зоопарке» и под.

Мы оценивали ответы детей как правильные и полные при условии наличия в них указания на предмет речи и наличия оценочного компонента (при его отсутствии высказывание являлось фактически формулировкой темы текста). Результаты выполнения задания представлены в Таблице 20.

Таблица 20. Результаты интерпретации смысла текста респондентами.

Ответы детей при определении смысла текста	Количество ответов о смысле текста (в %)			
	научно-популярного стиля		художественного стиля	
	КК	ЭК	КК	ЭК
Правильные и полные ответы	20,4	68,4	25,9	61,8
Правильные неполные ответы (отсутствует указание на отношение автора к предмету речи)	53,7	31,6	44,4	27,6
Неправильные ответы / отсутствие ответа	25,9	-	29,6	10,6

Выполнение задания на выделение ключевых элементов текста позволяет соотнести результаты констатирующего среза и экспериментального обучения. В текстах, данных для анализа,

присутствовали ключевые слова, 1) задающие тему высказывания, 2) конкретизирующие (расширяющие) тему высказывания, 3) задающие основную мысль текста.

Результаты выполнения задания на выделение ключевых слов в текстах разных стилей представлены в таблице 21. При этом в столбцах, обозначенных цифрами от 1 до 3, представлены следующие данные: 1 – количество работ, в которых правильно выделены все 3 группы КС; 2 – количество работ, в которых правильно выделены 2 группы КС; 3 – количество работ, в которых правильно выделена 1 группа КС.

Таблица 21. Уровень умения учащихся выделять ключевые слова в текстах разных стилей.

Выделение ключевых слов в тексте	Количество работ, в которых выделены ключевые слова текста (в %)					
	1		2		3	
	КК	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК
научно-популярного стиля	9,3	25,7	7,4	36,1	22,2	9,5
художественного стиля	7,4	22,8	11,1	41,8	24,1	11,4

Данные таблицы позволяют сделать вывод о том, что наиболее очевидна динамика умения выделять ключевые слова в текстах художественного стиля. В целом же уровень умения выравнивается (верно выделяют КС текстов научно-популярного и художественного стиля соответственно 72 % и 76 % школьников, обучавшихся по экспериментальной программе).

Высокий уровень освоения понятий определяется умением применять понятия при объяснении особенностей фактического материала, при ответе на проблемные вопросы. Анализ результатов выполнения заданий показывает, что на данном уровне материал освоили около 40 % учащихся (42 % школьников увидели неполноту характеристики смысловой структуры текста – отсутствие упоминания о понимании героями повествования природы, и 36 % определили особенности

вариантов краткой записи толкования фрагмента текста: конкретизирующей и обобщающей формулировок).

На втором этапе контрольного среза учащимся предлагалось написать сочинение, разъясняя смысл текста с опорой на анализ его содержания и употребленные в нем языковые средства. Ученикам предлагался текст художественного стиля (текст 11 в Приложении 1). Сочинения учащихся анализировались с учетом следующих критериев, отражающих ключевые умения, владение которыми необходимо при написании сочинения с элементами толкования:

1. Верно ли [с учетом смысловой структуры текста] разъясняется предложенный для анализа фрагмент.
2. Оформлено ли истолкование как тезис сочинения-рассуждения.
3. Связаны ли по смыслу с тезисом / толкуемым фрагментом текста цитаты, используемые детьми для подтверждения правильности толкования.
4. Правильно ли использованы в сочинении клише.
5. Соответствует ли цитирование при оформлении аргументов пунктуационным нормам и нормам логичности речи.

Приведем данные (см. таблицу 22) о способах разъяснения ключевой фразы текста («...здесь в годы войны стояла шестая батарея. И потому теперь стоит школа») а) на уровне обобщения («*Мирная жизнь жителей нашей страны стала возможной в результате Победы в Великой Отечественной войне*» и под.), б) на уровне конкретизации («*Автор гордится тем, что на месте его шестой батареи стоит школа, символ мирной жизни*» и под.) в сопоставлении с соответствующими данными по результатам констатирующего эксперимента. Следует отметить, что во всех работах, содержащих то или иное истолкование текста, оно оформлялось как тезис сочинения-рассуждения.

Поскольку умение передавать смысл текста в собственном высказывании является ключевым среди интерпретационных умений, мы также предлагали школьникам на данном этапе эксперимента специальное задание сформулировать смысл публицистического текста (текст № 9 в Приложении). Представим данные об уровне владения учащимися ключевым умением – умением передавать смысл текста в собственном высказывании в сопоставлении (табл. 22).

Таблица 22. Способы разъяснения ключевой фразы текста.

Толкование текстов	Данные о количестве работ, в которых представлено/ не представлено толкование ключевой фразы текста		
	Количество работ, в которых толкование текста присутствует	Количество работ, в которых толкование осуществляется на основе обобщения	Количество работ, в которых толкование осуществляется на основе конкретизации
Толкование публицистических текстов			
Учащимися контрольных классов	61,1	27,8	33,3
Учащимися экспериментальных классов	84,6	48,5	36,1
Толкование художественных текстов			
Учащимися контрольных классов	44,4	14,8	29,6
Учащимися экспериментальных классов	85,5	30,4	55,1

Приведенные в таблице 22 данные показывают 1) увеличение числа школьников, готовых осуществлять интерпретацию текста, 2) более высокую интенсивность формирования умения формулировать толкование на основе обобщения (по сравнению с формированием умения формулировать толкование на основе конкретизации), которое свидетельствует об обращении интерпретатора к контексту функционирования толкуемого текста, а не только к его содержанию.

Третий критерий позволял установить, готовы ли ученики отбирать из текста предложения для подтверждения правильности толкования.

Такой отбор должен был осуществляться с учетом двух смысловых компонентов:

1. Прошлое: героизм защитников, оказавшихся на передовой линии фронта («...за нашей спиной протянулся глубокий противотанковый ров. Батарея стояла впереди... Фронт приближался к нам. Каждый вечер в одно и то же время прилетали «юнкерсы», и начинался бой. От выстрелов большие тяжелые пушки вздрагивали всем телом, как живые, а длинные стволы откатывались с поразительной легкостью. Иногда вблизи батареи падали бомбы, иногда с неба устремлялись раскаленные нити трассирующих пуль... Настал момент, когда между нами и противником не осталось ни одной роты, ни одного нашего бойца. Мы настороженно присматривались к лесу. Оттуда в любую минуту могли выползти немецкие танки»), их чувства («Что может сделать одинокая зенитная батарея против лавины танков? Но у нас на брустверах лежали ящики с бронебойными снарядами. И за нами была Москва»).

2. Настоящее: ощущение мирной жизни, встреча с ребятами, не подозревавшими, что их школы стоит на линии защиты Москвы («Я ходил по школьному двору и все пытался отыскать место, где стояло мое орудие. Я стал медленно подниматься по ступеням, а навстречу мне бежали ребята. ...Они не знали, что бегут по брустверу орудийного окопа. ...огневые позиции превратились в строительные площадки. Вместо стволов зениток над ними поднялись стрелы кранов... Мальчик... не верит мне. Не может поверить, потому что в его представлении на этом месте всегда стояла школа. И никакой шестой батареи...»)

Обращение к каждому из смысловых компонентов присутствует в 78 % работ учащихся экспериментальных классов и в 9,3 % работ учащихся контрольных классов. Только ко второму – в 11 % учащихся экспериментальных классов и в 33,3 % работ учащихся контрольных классов.

Анализ использованных учениками клише показывает, что в целом данные единицы освоены учащимися, но наблюдаются отдельные ошибки в использовании клише связи собственно толкования и аргументации («Почему в данном тексте подтверждается эта мысль» вместо «Что в данном тексте подтверждает эту мысль» и под.). Кроме того, в сочинениях не всегда присутствует заключение, «обрамляющее» текст. Поэтому и клише заключения («Именно поэтому...», «Вот поэтому ...») использованы лишь в 29 % работ учащихся экспериментальных классов и в 3,7% работ учащихся контрольных классов. Приведем данные об использовании школьниками компонентов исходного текста для аргументации тезиса (табл.23).

Таблица 23. Данные об использовании школьниками компонентов исходного текста для аргументации тезиса

Толкование ключевой фразы текстов	Данные о количестве работ, в которых представлены компоненты исходного текста для аргументации тезиса (в %)	
	Количество работ, в которых представлены предложения исходного текста для аргументации тезиса	Количество работ, в которых представлено точечное цитирование исходного текста для аргументации тезиса
Контрольные классы	37	12,9
Экспериментальные классы	33,3	56

Последний критерий позволял выявить, соответствует ли цитирование при оформлении аргументов пунктуационным и грамматическим нормам. Полученные данные мы не считали возможным сопоставлять с результатами анализа работ учащихся контрольных классов, так как оформлению точечного цитирования они специально не обучались.

Соответствие пунктуационным нормам наблюдается в 93,1 % работ учащихся экспериментальных классов. Но при этом лишь 56 % учащихся используют точечное цитирование – прием, которому специально обучали в опытном обучении. Именно фрагментарное цитирование отражает

использование цитат как «строительный материал» текста [Ковтунова, 2001: 167–175]. Нам представляется, что недостаточно высокий уровень умения осуществлять фрагментарное цитирование при написании сочинения с элементами толкования художественного текста может быть объяснен необходимостью цитировать компоненты предложений, оформленных с помощью изобразительно-выразительных средств русского языка. Интеграция образных средств и средств, употребленных в прямом значении, вступает в противоречие с представлениями учеников о стилевом единстве текста сочинения. Подобное противоречие может быть преодолено в ходе разнообразной стилистической работы школьников, не ограниченной задачами написания сочинения.

При характеристике уровня сформированности умения использовать цитаты в аргументации мы обращали внимание на средства связи цитаты и текста. К ним относятся повторы слов из цитаты («Автор видел, как «огневые позиции превратились в строительные площадки». На одной из таких строительных площадок появилась школы, ученики которой и не знали, что они бегают «по брустверу оружейного окопа»), различные номинации автора (слово «автор», имена собственные), глаголы, вводящие чужую речь, местоименное наречие *так*, сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, изъяснительными, причины, в которых цитаты выступают в функции придаточных предложений («Автор пишет о молодых защитниках Москвы, которые не задумывались о том, что «может сделать одинокая зенитная батарея против лавины танков»). Наиболее частотным средством введения цитат являются глаголы речи. Но наиболее ярко фрагментарное цитирование реализуется в использовании повторов слов из цитаты и в сложноподчиненных предложениях с цитатами- придаточными. Первый из данных приемов использован в 26,6 % работ, второй – в 32,3 % работ.

К недочетам оформления цитирования в тексте мы относим

использование вводной фразы «по словам автора» (встретилась, несмотря на предупреждение подобного недочета, в 11,4% работ). Цель использования цитаты в сочинении с элементами толкования – продемонстрировать тот факт, что толкуемый текст переосмыслен, освоен во всей полноте своего содержания автором сочинения. Фраза же «по словам автора» сигнализирует о намеренном отстранении автора сочинения от цитируемого текста. Нам представляется, что ее использование обусловлено тем, что при изучении темы «Цитаты» учащихся 9-го класса знакомят с данным приемом введения чужой речи как с одним из основных. Преодоление данного недочета возможно при условии изучения не только пунктуационного оформления, но и разнообразных функций цитат.

В целом результаты выполнения школьниками срезовых заданий на этапе контрольного эксперимента позволяют сделать **вывод** о том, что опора в процессе обучения школьников интерпретации текста на коммуникативно-ситуационный, функционально-смысловой, коммуникативно-стилистический принципы обучения; включение в содержание обучения понятий *смысловая структура текста, компоненты смысловой структуры текста, средства выражения смысловой структуры текста, толкование текста как тип высказывания*, последовательное применение рецептивных, репродуктивных, продуктивных упражнений обеспечивает более эффективное, чем в существующей практике, формирование коммуникативных умений интерпретационного характера: определять особенности смысловой структуры текстов (выделяя в ней предмет речи и отношение к нему автора) разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования; формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста; подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста;

формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи; создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию понимания смысла первичного текста.

Выводы

Таким образом, экспериментальная проверка методики формирования у школьников умений создавать собственные высказывания на основе интерпретации текста показала целесообразность включения в содержание обучения следующих компонентов:

1) базовых понятий, отражающих а) специфику исходного текста как речевого произведения (смысловая структура текста, средства выражения смысловой структуры текста); б) специфику коммуникативной ситуации толкования (коммуникативный замысел толкования текста, толкование как речевое произведение); в) специфику текста с элементами толкования (структура текста с элементами толкования, способы передачи содержания чужой речи в тексте с элементами толкования); а также понятий, данных для ознакомления (средства выражения смысловой структуры художественного текста, реминисценции и др.);

2) умений определять особенности смысловой структуры текстов разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования; формулировать тему и основную мысль сочинения-рассуждения на основе исходного текста; формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи; создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию понимания смысла первичного текста.

Освоение понятийной основы на разных уровнях (освоения и

ознакомления) и выделение формируемых коммуникативных умений как конкретизирующих базовые коммуникативные умения позволяет осваивать содержание экспериментального обучения 1) в процессе работы над понятием *текст*, введение которого предусмотрено типовой программой обучения русскому языку в средней школе, 2) в процессе работы над сочинениями разных аргументативных жанров.

Экспериментальное обучение осуществлялось на текстоцентрической основе, при этом текст выступал как основное средство обучения. Критерии отбора текстов определялись с учетом их качественных характеристик. Результаты экспериментального обучения подтвердили целесообразность опоры на такие критерии, как 1) возможность выделения в тексте каждого компонента его смысловой структуры (содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации), 2) структурно-смысловую членимость текста; а также доступную школьникам степень абстрактности в научно-популярных текстах, фактологичность публицистических текстов, сюжетную завершенность художественных текстов.

Целесообразность использования таких приемов обучения, которые обеспечивают осуществление учащимися аналитической, конструктивной и коммуникативной деятельности в процессе написания сочинения с элементами толкования, также подтверждена результатами экспериментального обучения, которые отразились в освоении учащимися понятийной основы формируемой деятельности на базовом (более 75 %), повышенном (40 %) и высоком (около 25%) уровнях, в написании сочинений с элементами толкования, соответствующих критериям правильности и полноты разъяснения ключевого фрагмента текста, а также требованиям логичности речи, предъявляемым к тестам аргументативного типа.

Заключение

Исследование проблемы методических условий формирования у школьников умений писать сочинение с элементами толкования текста показывает, что ее актуальность определяется противоречием между потребностью в теоретическом обосновании адекватной современным задачам развития коммуникативных умений учащихся методики обучения школьников сочинению на основе интерпретации текста и отсутствием как системного осмысления ее теоретических основ, так и ее дидактического обеспечения.

Разработка и экспериментальная проверка методики обучения сочинению с элементами толкования текста осуществлялась с опорой на положения лингвистики, педагогики и методики преподавания русского языка, в которых описаны процесс интерпретации содержательной стороны текста, особенности понимания его целостного смысла как в ситуации реальной речевой коммуникации, так и в учебном общении.

Изучение лингвистического и методического контекста проблемы показало, что выработанные методикой преподавания русского языка положения о путях и средствах формирования коммуникативных умений учащихся, обеспечивающих создание аргументативных интерпретирующих высказываний, данные об особенностях речевой деятельности школьников позволяют поставить в центр методической системы формирования умений писать сочинение с элементами толкования понятие *толкование как особый тип высказывания*, цель которого – доведение смысла какого-либо текста до сведения других лиц.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что при создании речевого произведения с элементами толкования учащиеся допускают значительное количество ошибок в области интерпретации текста. Одна из причин данной ситуации заключается в том, что в

школьной практике формирования интерпретационных умений учащихся не реализуется надлежащее осмысление важнейшего (наряду с логическим компонентом) компонента содержания речевого произведения, который является воплощением позиции автора текста, его отношения к предмету речи, его оценки данного предмета.

Утвердившиеся в лингвистике текста представления о взаимодействии содержательно-фактуальной текстовой информации и содержательно-концептуальной текстовой информации (И.Я. Гальперин), о направленности содержания текста как единства его темы и авторской позиции (Н.С. Валгина) не нашли своего отражения в методике обучения сочинениям на основе того или иного текста, несмотря на то что понятийная основа подобной работы (понятия «тема текста», «основная мысль текста») имеет давнюю традицию изучения. Кроме того, умения создавать текст с элементами толкования не рассматриваются как коммуникативно-грамматические, требующие внимания не только к коммуникативной ситуации толкования и жанровым особенностям подобных текстов, но и к средствам включения в будущее сочинение компонентов исходного текста.

Данная ситуация отражается как в профессиональном сознании учителей, которые далеко не всегда отмечают основную мысль текста как основу его смыслового единства, так и в умениях школьников, которые при определении основной мысли текста испытывают серьезные затруднения. Так, результаты констатирующего эксперимента позволили увидеть значительный разрыв между уровнем знаний школьников о базовых речеведческих понятиях и уровнем их умений переосмысливать текст как источник высказывания, между умением определить тему того или иного текста и умением выразить его основную мысль, между умением соблюдать формальные требования к сочинению-рассуждению и умением цитировать толкуемый текст в целях подтверждения

правильности его интерпретации. Вместе с тем учащиеся обнаруживают осознание коммуникативной задачи интерпретации, обладают представлениями о значимых для интерпретации текста языковых средствах – ключевых словах, обладают умением выделять данные средства в речевом произведении.

На основе учета выявленных в результате анализа научной литературы особенностей толкования как типа аргументативного высказывания, приемов и средств обучения школьников рассуждению как функционально-смысловому типу речи, а также с учетом выявленной в ходе констатирующего эксперимента степени готовности учащихся к созданию речевого произведения с элементами толкования определены особенности методики формирования у школьников умений создавать собственные высказывания на основе интерпретации текста.

Представленная в диссертации методика включает в себя следующие компоненты методической системы:

а) принципы обучения учащихся сочинению с элементами толкования (коммуникативно-ситуационный принцип, функционально-смысловой принцип, коммуникативно-стилистический принцип);

б) содержание работы над сочинением с элементами толкования: понятия (смысловая структура текста, средства выражения смысловой структуры текста, толкование как речевое произведение, коммуникативный замысел толкования текста, структурные компоненты текста с элементами толкования, способы передачи содержания чужой речи в тексте с элементами толкования) и умения (умения определять особенности смысловой структуры текстов разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования; формулировать тему и основную мысль сочинения-рассуждения на основе исходного текста; подбирать материал к сочинению, извлекая его из исходного текста; создавать текст с элементами толкования в

композиционной форме рассуждения);

в) критерии отбора текстов для учебной интерпретации (научно-популярного, публицистического и художественного стилей);

г) задания рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера, обеспечивающие формирование тех умений учащихся, которые лежат в основе написания сочинения с элементами толкования.

Результаты экспериментального обучения позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методической системы.

Список использованной литературы

1. Айзерман, Л.С. Литература в старших классах: Уроки и проблемы [Текст]: Книга для учителя / Л.С. Айзерман. - М.: Просвещение, 2002. - 239 с.
2. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Антонова. - М.: КноРус, 2007. - 464 с.
3. Антонова, Л.Г. Опыты жанра: историческая и современная практика решения [Текст] / Л.Г. Антонова // Русский язык в школе. - 2000. - № 3. - С. 21-27.
4. Апресян, Ю.Д. О языке толкований и семантических примитивах / Ю.Д. Апресян. – (<http://feb-web.ru/feb/izvest/1994/04/944-027.htm>).
5. Арефьева, С.А. Обогащение синтаксического строя письменной речи учащихся в процессе работы над текстом [Текст] / С.А. Арефьева // Филологический анализ текста в школе и вузе: сб. науч. тр. - Йошкар-Ола, 2005. - С. 48-52.
6. Арефьева, С.А. Синтактико-стилистический аспект работы над сочинениями разных типов (На основе учета особенностей речи учащихся) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Арефьева Светлана Александровна. – М., 1998. - 488 с.
7. Арнольд, И.В. Стилистика декодирования [Текст] : курс лекций / И.В. Арнольд. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. - 76 с.
8. Арнольд, И.В. О понимании термина «текст» в стилистике декодирования [Текст] / И.В. Арнольд // Стилистика художественной речи. Межвузовский сборник научных трудов. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1980. - С. 3-11.
9. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка [Текст] / И.В. Арнольд. - Л.: «Просвещение», 1973. - 303 с.

10. Арнольд, И.В. Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста [Текст] / И.В. Арнольд // Текст как объект комплексного анализа в вузе. - Л.: ЛГПИИ им. А.И. Герцена, 1984. - С. 3-11.
11. Арнольд, И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста [Текст] / И.В. Арнольд // Иностранные языки в школе. - 1978. - № 4. - С. 23-31.
12. Артеменко, Е.П. О некоторых приемах изучения языка художественных произведений [Текст] / Е.П. Артеменко, Н.К. Соколова. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1969. - 106 с.
13. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт [Текст] / Н.Д. Арутюнова. - М.: Наука, 1988. - 338 с.
14. Арутюнова, Н.Д. Об объекте общей оценки [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. - 1985. - № 3. - С. 13-24.
15. Архипова, Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе [Текст] / Е.В. Архипова // Начальная школа. - 2000. - № 4. - С. 35-39.
16. Астафьев, В.П. Далекая и близкая сказка / В.П. Астафьев // Последний поклон. - (http://bookz.ru/authors/astaf_ev-viktor/poklon/1-poklon.html).
17. Бабайцева, В.В. Программа по русскому языку. 5-9 классы [Текст]: программы для общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5-9 классы / В.В. Бабайцева, А.Ю. Купалова, Е.И. Никитина. - М., 2010. - 47 с.
18. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста [Текст]: учебник, практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. - М.: Флинта: Наука, 2005. - 495 с.
19. Баженова, Е.А. Смысловая структура текста [Текст] // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Е.А. Баженова, М.П. Котюрова. - М., 2003. - С. 388-392.
20. Бакланова, Е.А. Слово и имплицитный смысл в ранних рассказах В.В. Набокова: на материале сборника «Возвращение Чорба» [Текст]:

- автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Бакланова. - Томск, Томск. гос. ун-т, 2006. - 30 с.
21. Баранник, А.С. Использование сочинения-характеристики для оценки уровня развития рефлексивных умений подростков / А.С. Баранник. - Сибирский учитель. - 2001. - № 3. - (<http://www.sibuch.ru/node/661>).
 22. Баранов, М.Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка [Текст] / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. - 1979. - № 4. - С. 18-24.
 23. Баранов, М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков [Текст] / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. - 1993. - № 3. - С. 36-43.
 24. Барлас, Л.Г. Русский язык. Стилистика [Текст]: пособие для учителей / Л.Г. Барлас. - М.: Просвещение, 1978. - 255 с.
 25. Бархин, К.Б. Культура устного и письменного слова [Текст] / К.Б. Бархин // Русский язык в школе. - 1935. - № 3. - С. 15-26.
 26. Бахтин, М.М. Из записей 1970-1971 годов [Текст] / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. - М.: Искусство, 1979. - С. 336-360.
 27. Бахтин, М.М. Проблемы текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках [Текст] / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. - М.: Искусство, 1979. - С. 281-307.
 28. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров [Текст] / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. - М.: Искусство, 1979. - С. 246-247.
 29. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. [Текст] / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.
 30. Беззубов, А.Н. Стилистические приемы газетной речи [Текст]: учеб. пособие для студентов-журналистов / А.Н. Беззубов. - СПб.: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 2000. - 55 с.

31. Белова, Н.А. Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе [Текст]: учебно-методический комплекс дисциплины / Н.А. Белова. - Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2009. - 156 с.
32. Бельская, Е.В. Интенсивность как категория лексикологии: На материале говоров Среднего Приобья [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Бельская Елена Владимировна. - Томск, 2001. - 270 с.
33. Бельчиков, Ю.А. Стилизация [Текст] / Ю.А. Бельчиков // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 674.
34. Бельчиков, Ю.А. Стилль [Текст] / Ю.А. Бельчиков // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 696.
35. Бельчиков, Ю.А. Стилистика и культура речи [Текст]: учеб. пособие. / Ю.А. Бельчиков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 158 с.
36. Белянин, В.П. Психоллингвистика: учебник [Текст] / В.П. Белянин. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.
37. Бережняк, Л.С. Методика обучения сочинениям школьных жанров студентов-филологов III-IV курсов пединститутов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Бережняк. - М.: МПГУ, 1991. - 18 с.
38. Бернацкая, А. А. Текст [Текст] / А.А. Бернацкая // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 707-708.
39. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога [Текст] / В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1975. - 398 с.

40. Богданова, Г.А. Отзыв о самостоятельно прочитанном художественном произведении как вид ученического сочинения [Текст] / Г.А. Богданова // Русский язык в школе. - 1984. - № 1. - С. 32-37.
41. Богданова, О.Ю. Методика преподавания литературы [Текст]: учебник для пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. - М.: Академ А, 1999. - 307 с.
42. Богин, Г.И. Типология понимания текста [Текст]: учеб. пособие / Г.И. Богин. - Калинин: КГУ, 1986. - 87 с.
43. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика [Текст]: учеб. пособие / Г.И. Богин. - Калинин: КГУ, 1982. - 86 с.
44. Богин, Г. И. Схемы действий читателя при понимании текста [Текст]: учеб. пособие / Г.И. Богин. - Калинин: КГУ, 1989. - 69 с.
45. Бойкова, Н. Г. Публицистический стиль [Текст]: учеб. пособие для студентов факультета журналистики / Н.Г. Бойкова, А.Н. Беззубов, В.И. Коньков. - СПб.: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 1999. - 36 с.
46. Болотнова, Н.С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации [Текст] / Н.С. Болотнова // Вестник ТГПУ. - 2011. - Вып. 3. - С. 34-40.
47. Болотнова, Н.С. Регулятивная стратегия художественного текста и ее виды [Текст] / Н.С. Болотнова // Текст: семантика, форма, функция: Мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. - Тамбов, 2004. - С. 58-63.
48. Болотнова, Н.С. Основы теории текста [Текст]: пособие для учителей и студентов-филологов пед. ун-та / Н.С. Болотнова. - Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. - 98 с.
49. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста [Текст]: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2007. - 520 с.

50. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль [Текст]: коллективная монография / Н.С. Болотнова, И.И. Бабенко, А.А. Васильева [и др.]. - Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2001. - 331 с.
51. Бондарко, А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики [Текст] / А.В. Бондарко // Текст. Структура и семантика. - М., 2001. - Том 1. - С.4-13.
52. Бондарко, А.В. Грамматическое значение и смысл [Текст]: монография / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1978. - 176 с.
53. Брагина, А.А. Толкование текста и учебный комментарий (беседа о лексико-семантических особенностях текста) [Текст] / А.А. Брагина // Лингвострановедческий аспект в преподавании. - М., 1974. - С.109-156.
54. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика [Текст]: учеб. пособие / А.А. Брудный. - М.: Лабиринт, 1998. - 332 с.
55. Брудный, А. А. Наука понимать [Текст] / А.А. Брудный. - Бишкек: Фонд «Сорос-Кыргызстан», 1996. - 324 с.
56. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст] / Дж. Брунер. - М.: Прогресс, 1977. - 418 с.
57. Брушлинский, А. В. Мышление и общение: Анализ через синтез в процессе диалогического решения задач [Текст] / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. - Самара: Самар. дом печати, 1999. - 124 с.
58. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст]: Избр. психол. тр. / А.В. Брушлинский. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. - 407 с.
59. Будагов, Р.А. Литературные языки и языковые стили [Текст] / Р.А. Будагов. - М.: Высшая школа, 1967. - 378 с.
60. Будагов, Р.А. Введение в науку о языке [Текст] / Р.А. Будагов. - М.: Добросвет-2000, 2003. - 543 с.

61. Будагов, Р.А. Писатели о языке и язык писателей [Текст] / Р.А. Будагов. - М.: Добросвет-2000, 2001. - 334 с.
62. Будагов, Р.А. Что же такое научный стиль? [Текст] / Р.А. Будагов // Русская речь. - 1970. - № 2. - С. 48-54.
63. Будагов, Р.А. К вопросу о языковых стилях / Р.А. Будагов. - (<http://rudocs.exdat.com/docs/index-508534.html?page=38>).
64. Булыгина, Т.В. Языковая концептуализация мира: (На материале русской грамматики) [Текст]: монография / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. - М.: Шк. «Мастера рус. культуры», 1997. - 574 с.
65. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка [Текст]: учеб. пособие / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. - 511 с.
66. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст]: учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. - Обнинск: Титул, 2001. - 128 с.
67. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. - М.: Логос, 2003. - 279 с. - (<http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/part-006.htm>).
68. Валгина, Н.С. Функциональные стили русского языка [Текст]: учеб. пособие для вузов / Н.С. Валгина. - М.: Илекса, 2011. - 224 с.
69. Валгина, Н.С. Знаки препинания как средство выражения смысла в тексте [Текст] / Н. С. Валгина // Филологические науки. - 2004. - № 1. - С. 16- 26.
70. Васильев, С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста [Текст] / С.А. Васильев. - Киев: Наук. думка, 1988. - 238 с.
71. Васильев, Л.М. Семантическая категория оценки и оценочные предикаты [Текст] / Л.М. Васильев // Исследования по семантике. - Уфа, 1996. - С. 54-61.

72. Васильева, А. Н. Газетно-публицистический стиль речи [Текст]: курс лекций по стилистике русского языка / А.Н. Васильева. - М.: Русский язык, 1982. - 198 с.
73. Васильева, В.В. В поисках механизмов понимания текстов / В.В. Васильева. - Вестник Омского университета. - Омск, 1998. - № 3. - С. 65-68. - (<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=124716>).
74. Васильева, В.В. Интерпретация текста в образовании [Текст]: в помощь учителю словесности / В.В. Васильева. - Пермь: ЗУУНЦ, 1997. - 168 с.
75. Васьковский, Е.В. Учение о толковании и применении гражданских законов [Текст]: / Е.В. Васьковский. - Одесса: Экономическая типография, 1901. - 400 с.
76. Величко, Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка [Текст]: пособие для учителя / Л.И. Величко. - М.: Просвещение, 1983. - 128 с.
77. Вершинина, Г.Б. «...Вольна о музыке глаголить»: Музыка на уроках развития речи [Текст]: пособие для учителя / Г.Б. Вершинина. - М.: Новая шк., 1996. - 191 с.
78. Виноградов, В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики [Текст] / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. - 1955. - № 1. - С. 60-87.
79. Виноградов, В.В. История русских лингвистических учений [Текст]: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов / В.В. Виноградов. - М.: Высшая школа, 1978. - 368 с.
80. Винокур, Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц [Текст] / Т.Г. Винокур. - М.: Наука, 1980. - 140 с.
81. Винокур, Г.О. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Г.О. Винокур. - М.: Учпедгиз, - 1959. - 492 с.
82. Винокур, Г.О. Избранные труды по языкознанию и культуре речи [Текст] / Г.О. Винокур. - М.: ЛКИ, 2010. - 232 с.

83. Власенков, А.И. Русский язык. 10–11 классы [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. - М.: Просвещение, 2009. - 287 с.
84. Власенков, А.И. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы [Текст]: учебник для 10-11 кл. / А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. - М.: Просвещение, 2002. - 350 с.
85. Волкова, Т.Н. Методика формирования у учащихся коммуникативных умений на основе использования экранно-звуковых средств на уроках русского языка [Текст]: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Волкова Тамара Николаевна. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1995. - 315 с.
86. Воронова, Н.Г. Деятельностная модель интерпретации художественного текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Г. Воронова. - Барнаул: Алтайский гос. ун-т 2000. -17 с.
87. Выборнова, В.Ю. Вокруг тебя – мир... [Текст]: кн. для ученика. 6 кл.: пособие для курса по выбору, факультатива и доп. чтения учащихся шестого кл. / В.Ю. Выборнова. - М.: Наука, 1999. - 94 с.
88. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: монография / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1999. - 350 с.
89. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст]: пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер. - М.: Прогресс, 1988. - 704 с.
90. Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер. - М.: Искусство, 1991. – (<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=78185>).
91. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков [Текст] / В.Г. Гак. - М.: Либроком, 2010. - 262 с.
92. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. - М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. - 399 с.

93. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистических исследований [Текст] / И.Р. Гальперин. - М.: Просвещение, 1981. - 138 с.
94. Гераскевич, Н.В. Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному художественному тексту учащихся старших классов школ гуманитарного типа (На материале французского языка) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гераскевич Наталья Валерьевна. – Томск: Томск. гос. пед. ун-т, 2000. - 237 с.
95. Георгиев, С. Коржиков / С. Георгиев. – (http://www.gramotey.com/?open_file=1269041135).
96. Гийом, Г. Принципы теоретической лингвистики [Текст] / Г. Гийом. - М.: Прогресс, 1992. - 224 с.
97. Головин, Б. Н. Основы культуры речи [Текст]: учеб. пособие / Б.Н. Головин. - М.: Высш. школа, 1980. - 335 с.
98. Головин, Б.Н. Введение в языкознание [Текст]: учебное пособие для студентов филологических специальностей высших учебных заведений / Б.Н. Головин. – М.: УРСС, 2005. - 230 с.
99. Голубков, В.В. Методика преподавания литературы [Текст] / В.В. Голубков. - М.: Учпедгиз, 1962. - 495с.
100. Горнфельд, А.Г. О толковании художественного произведения (1912) / А.Г. Горнфельд // Введение в литературоведение. Хрестоматия [Текст]: учеб. пособие / Сост.: П.А. Николаев, Е.Г. Руднева, В.Е. Хализев, Л.В. Чернец, А.Я. Эсалнек, Е.А. Цурганова; Под ред. П.А. Николаева, А.Я. Эсалнек. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. школа, 2006. - С. 401-406.
101. Городилова, Г.Г. Практикум по развитию речи: в 2 ч. / [Текст]: учеб. пособие по курсу "Русский язык и литература в национальной школе" / Г.Г. Городилова, А.Г. Хмара,

- А.А. Баранникова и др. - Л.: Просвещение: Ленингр. отд-ние, 1988. - Ч. 1. - 285 с.
102. Городникова, М.Д. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе [Текст]: пособие для учителя / М.Д. Городникова, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон и др. - М.: Просвещение, 1987. - 160 с.
 103. Горшков, А.И. Русская стилистика [Текст]: учеб. пособие / А.И. Горшков. - М.: АСТ: Астрель, 2001. - 367 с.
 104. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс. - (<http://kant.narod.ru/grice.htm>).
 105. Грехнева, Г.М. Основы культуры речи и стилистики [Текст]: метод. указания для студентов-заочников филол. фак. гос. ун-тов/ Г.М. Грехнева. - М.: Изд-во Московского университета, 1988. - 45 с.
 106. Громова, А.В. Регулятивный потенциал прилагательных в поэтическом дискурсе М. И. Цветаевой [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.В. Громова. – Томск: Томск. гос. ун-т, 2010. - 26 с.
 107. Грызулина, Ю.В. Аналогия как конструктивный прием объяснительного монолога в системе методической подготовки студента-филолога [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Грызулина. - Саранск, 2007. - 20 с.
 108. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
 109. Дейк, Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Дейк, В. Книч // Новое в зарубежной лингвистике. - (<http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm>).

110. Дейкина, А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка [Текст]: учеб. пособие / А.Д. Дейкина. - М.: Просвещение, 1990. - 176 с.
111. Дейкина, А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку [Текст] / А.Д. Дейкина // Русский язык в школе. - 1993. - № 5. - С. 5-8.
112. Дейкина, А.Д. Формирование языковой личности с ценностным русским языком: Методологические проблемы преподавания русского языка [Текст] / А.Д. Дейкина. - М. - Оренбург: ООО «Агентство «Пресса», 2009.
113. Демьянков, В.З. Лингвистическая интерпретация текста: Универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии [Текст] / В.З. Демьянков // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова. - М.: Языки славянской культуры, 2001. - С. 309-323.
114. Десяева, Н.Д. Интерпретация текста в процессе личностного развития школьника при изучении русского языка [Текст] / Н.Д. Десяева // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка / Под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко. - М.-Пермь: ОТ и ДО, 2014. - С. 94-107.
115. Десяева, Н.Д. Метафора как средство научно-учебного описания родного языка [Текст] / Н.Д. Десяева, Л.Н. Березина // Ценностные ориентиры в начальном филологическом образовании и подготовке учителя: Материалы научно-практической конференции (17 февраля 2011 года) / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. - М.: Экон-информ, 2011. - С. 212-215.

116. Десяева, Н.Д. Речь учителя русского языка в контексте урока [Текст]: учеб. пособие по спецкурсу / Н.Д. Десяева. - М.: Прометей, 1995. - 112 с.
117. Десяева, Н.Д. Стилистика современного русского языка [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, С.А. Арефьева. - М.: Академия, 2008. - 272 с.
118. Десяева, Н.Д. Учебно-научная речь на уроках русского языка. Теория и практика речевого поведения учителя [Текст]: пособие по спецкурсу / Н.Д. Десяева. - Саранск : Мордовский госпединститут, 1997. -142 с.
119. Десяева, Н.Д. Функционирование лингвистических терминов в устной научно-учебной речи [Текст] / Н.Д. Десяева, Л.Н. Березина // Вестник НИИ гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия. - 2012. - № 3. - С. 124-127.
120. Десяева, Н.Д. Функционально-стилистические аспекты применения технологии интерпретации научно-популярного текста в процессе обучения школьников написанию сочинений [Текст] / Н.Д. Десяева, Л.Н. Березина // Вестник Московского образования. - 2013. - № 1. - С. 33-45.
121. Десяева, Н.Д. Художественный текст и его интерпретация в системе коммуникативной деятельности учащихся [Текст] / Н.Д. Десяева, Л.Н. Березина // Вестник ГУУ. - 2013. - № 5. - С. 29-37.
122. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы [Текст]: собрание сочинений / В. Дильтей. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. - Том 4. - 531 с.
123. Дильтей В. Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории [Текст] / В. Дильтей. - М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. -Том 1. - 762 с.

124. Дмитриев Н. Непридуманные истории [Текст] / Н. Дмитриев // Странник. - 2006. - № 3. - С. 36-58.
125. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [Текст]: монография / Л.П. Доблаев. - М.: Педагогика, 1982. - 76 с.
126. Долинин, К.А. Интерпретация текста: французский язык [Текст] / К.А. Долинин. - М.: КомКнига. - 2010. - 304 с.
127. Домашенко, А.В. Об интерпретации и толковании [Текст]: монография / А.В. Домашенко. - Донецк: ДонНУ, 2007. - 277 с.
128. Домашенко, А. В. Еще раз об интерпретации и толковании [Текст] / А.В. Домашенко // Филологические науки. - 2005 - № 3. - С. 16-23.
129. Донская, Т.К. Методика преподавания русского языка [Текст]: научно-методические материалы / Т.К. Донская. - СПб.: Книжный Дом, 2011. - 327 с.
130. Донская, Т.К. Принципы развивающего обучения русскому языку [Текст]: учеб. пособие к спецкурсу / Т.К. Донская. - Л.: ЛГПИ, 1985. - 80 с.
131. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика» / Т.М. Дридзе. - М.: ЛИБРОКОМ, 2009. - 224 с.
132. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии [Текст]: монография / Т.М. Дридзе. - М.: Наука, 1984. - 268 с.
133. Дудников, А.В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка [Текст] / А.В. Дудников // Русский язык в школе. - 1974. - № 3. - С. 13-17.

134. Еремеева, А.П. Актуальные проблемы развития речи учащихся [Текст]: Сб. статей НИИ школ / под ред. А.П. Еремеевой. - М., 1980. - 151 с.
135. Ершов, П.М. Режиссура как практическая психология / П.М. Ершов // Искусство толкования. - Ч. 1. - М. - 1996. - (<http://lib.vkarp.com/2013/05/23/ершов-п-м-искусство>).
136. Есин, Б.И. Три века московской журналистики [Текст]: учеб. пособие / Б.И. Есин, И.В. Кузнецов. - М.: Флинта: Наука, 2005. - 243 с.
137. Есин, Б. И. Русская газета и газетное дело в России: Задачи и теоретико-методологические принципы изучения [Текст] / Б.И. Есин. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 132 с.
138. Ефимов, А.И. История русского литературного языка [Текст]: учеб. пособие / А.И. Ефимов. - М.: Учпедгиз, 1961. - 322.
139. Жинкин, Н.И. Язык - речь - творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике [Текст] / Н.И. Жинкин. - М.: Лабиринт, 1998. - 364 с.
140. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. - 159 с.
141. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития мышления и речи [Текст] / Н.И. Жинкин // Русский язык в школе. - 1985. - № 1. - С. 47-54.
142. Житенева, Л.И. Ориентиры газетного номера [Текст] / Л.И. Житенева // Русская речь. - 1984. - № 3. - С. 70-74.
143. Зайдман, И.Н. Разноуровневое обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход [Текст]: практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман. - Новосибирск: НГПУ, 2006. - 200 с.

144. Залевская, А.А. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста [Текст] / А.А. Залевская, Э.Е. Каминская, И.Л. Медведева, Н.В. Рафикова. - Тверь, 1998. - 296 с.
145. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. - М.: Педагогика, 1990. - 424 с.
146. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты [Текст] / Н.Д. Зарубина. - М.: Русский язык, 1981. - 113 с.
147. Звегинцев, В.А. Язык и лингвистическая теория [Текст] / В.А. Звегинцев. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 248 с.
148. Зельманова, Л.М. Развитие речи: Русский язык и литература. Репродукции картин. 5-7 классы [Текст]: учеб.-нагляд. пособие для общеобразоват. учебных заведений / Л.М. Зельманова, Е.Н. Колокольцев. - М.: Дрофа, 1996. - 96 с.
149. Зильберт, Б.А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты [Текст] / Б.А. Зильберт. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. - 210 с.
150. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Наука, 1976. - С. 5-33.
151. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса [Текст] / Г.А. Золотова. - М.: Наука, 1982. - 368 с.
152. Золотова, Г.А. К вопросу о конститутивных единицах текста [Текст] / Г.А. Золотова // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. - М., 1984. - С. 162-173.
153. Иванов, Л.Ю. Коммуникативная неудача [Текст] / Л.Ю. Иванов // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 251.

154. Иванова, Т.Б. Категория акцентности [Текст] / Т.Б. Иванова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. - М., 2003. - С.120-121.
155. Иванова, М.Ю. Структурно-семантический аспект работы над сочинениями в старших классах [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Ю. Иванова. - Елец: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина 2010. - 25 с.
156. Ильин, В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы [Текст] / В.В. Ильин. - М.: Наука. - 1993. - 203 с.
157. Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема [Текст]. - Новосибирск: Наука, 1986. - 208 с.
158. Ионин, Г.Н. Некоторые проблемы преподавания литературы в школе [Текст] / Г.Н. Ионин // Вопр. психологии. - 1988. - № 1. - С. 64-67.
159. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе [Текст]: учеб. пособие / Н.А. Ипполитова. - М.: Флинта: Наука, 1998. - 170 с.
160. Ипполитова, Н.А. Чтение в профессиональной деятельности учителя / Н.А. Ипполитова // Педагогическая риторика [Текст]: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. - М.: МПГУ, 2001. - С. 211-230.
161. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи [Текст]: курс лекций / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова. - М.: Проспект, 2012. - 448 с.
162. Ипполитова, Н.Б. Изобразительно-выразительные средства в публицистике [Текст]: учеб. пособие / Н.Б. Ипполитова. - Саранск: Мордов. ун-т, 1988. - 80 с.
163. Казарцева, О.М. Сочинение / О.М. Казарцева // Педагогическое речеведение [Текст]: словарь-справочник. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 1998. - С. 226-227.

164. Калганова, Т.А. Выпускное сочинение в 11 классе [Текст] / Т.А. Калганова // Литература в школе. - 1995 - № 2. - С. 44-45.
165. Капинос, В. И. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом: 5-9 кл. [Текст]: Книга для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик, Л.Л. Новоселова. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
166. Качурин, МГ. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы [Текст]: кн. для учителя / М.Г. Качурин. - М.: Просвещение, 1988. - 173 с.
167. Кашкарева, Е.А. Технология текстовой деятельности в системе профессиональной подготовки студента педвуза: традиции, проблемы, перспективы [Текст] / Е.А. Кашкарева. - Саранск: Изд-во Мордов. гос. пед. ин-та, 2010. - 167 с.
168. Кашникова, И.В. Предтекстовый этап работы над сочинением в старших классах: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кашникова, Ирина Владимировна. Екатеринбург: Ур. гос. пед. ун-т, 2007. - 272 с.
169. Ким, Л.Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста [Текст]: монография / Л.Г. Ким. - Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2009. - 312 с.
170. Кобозева, И.М. Интерпретирующие речевые акты [Текст] / И.М. Кобозева, Н.И. Лауфер // Логический анализ языка. Язык речевых действий. - М., 1994. - С. 63-71.
171. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст]: учебник / И.М. Кобозева. - М.: Эдиториал УРСС, 2000. - 352 с.
172. Ковтунова, И.И. Функции цитат в произведениях И.А. Гончарова [Текст] / И.И. Ковтунова // Текст. Интертекст. Культура: сборник докладов Международной научной конференции (Москва, 4-7 апреля

- 2001 года) / под ред. В.П. Григорьева, Н.А. Фатеевой. - М., 2001. - С. 167-175.
173. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка [Текст]: учебник. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Н. Кожина. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1983. - 223 с.
 174. Кожина, М.Н. Проблемы специфики и системности функциональных стилей речи [Текст]: автореф. ... докт. филол. наук / М.Н. Кожина. - М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1970. - 40 с.
 175. Кожина, М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими [Текст]: учеб. пособие / М.Н. Кожина. - Пермь: Перм. ун-т, 1972. - 395 с.
 176. Кожина, М.Н. Конструктивный принцип функционального стиля [Текст] / М.Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. - М., 2003. - С. 180.
 177. Кожина, М.Н. Экстралингвистические стилеобразующие факторы функциональных стилей [Текст] / М.Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. - М., 2003. - С. 624.
 178. Кожина, М.Н. Смысловая структура текста в аспекте стилистики научного текста [Текст] // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII -XX вв. / М.Н. Кожина. - В 3 т. - Т. 1. Развитие научного стиля в аспекте функционирования языковых единиц различных уровней. - Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1994. - С. 131-142.
 179. Кожина, М.Н. Функционирование некоторых семантических групп глаголов в научных текстах XVIII - XX вв. [Текст] / М.Н. Кожина // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX вв. / под ред. М.Н. Кожиной. - В 3 т. - Т. 1. Развитие

- научного стиля в аспекте функционирования языковых единиц различных уровней. - Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1994. - С.115-130.
180. Колодина, Н.И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста [Текст]: монография / Н.И. Колодина. - Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2001. - 165 с.
 181. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г.В. Колшанский. - М.: Наука, 1984. - 175 с.
 182. Кольцова, И.М. Художественный текст в современной лингвистической парадигме [Текст]: учебно-методическое пособие для вузов / И.М. Кольцова, О.А. Лунина. - Воронеж: ВГУ, 2007. - 51 с.
 183. Коньков, В.И. Речевая структура газетного текста [Текст] / В.И. Коньков. - СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1995. - 158 с.
 184. Копнина, Г.А. Клише [Текст] / Г.А. Копнина // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 241.
 185. Костомаров, В.Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики [Текст] / В.Г. Костомаров. - М.: Изд-во МГУ, 1971. - 268 с.
 186. Котюрова, М.П. Экстралингвистические основания стилистики научного текста и принципы его функционально-стилистической интерпретации [Текст] / М.П. Котюрова // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX вв. / под ред. М.Н. Кожинной. В 3 т. - Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). - Пермь: Изд-во Пермского университета, 1996. - С. 89-112.
 187. Котюрова, М.П. Общенаучная лексика [Текст] / М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. - М., 2003. - С. 37.

188. Кохановский, В.П. Философия и методология науки [Текст]: учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. - Ростов н/Д : «Феникс», 1999. - 576 с.
189. Кохтев, Н.Н. Стилистика рекламы [Текст]: учеб.-метод. пособие для студентов фак. и отд-ний журналистики гос. ун-тов / Н.Н. Кохтев. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 91 с.
190. Кочетова, И.В. Регулятивный потенциал цветоименований в поэтическом дискурсе серебряного века: на материале лирики А. Белого, Н. Гумилева, И. Северянина [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.В. Кочетова. - Томск: Томск. гос. ун-т, 2010. - 27 с.
191. Криони, Н.К. Автоматизированная система анализа сложности учебных текстов [Текст] / Н.К. Криони, А.Д. Никин, А.В. Филиппова // Вестник Уфа: УГАТУ. - 2008. - Т. 11. - №1 (28). - С. 101-107.
192. Кудина, И.Ю. Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Кудина. - М: Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1989. - 16 с.
193. Купалова, А.Ю. Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика» 6 класс [Текст] / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, С.Н. Пименова. - М.: Дрофа, 2011. - 192 с.
194. Купина, Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа [Текст] / Н.А. Купина. - Красноярск: Красноярский ун-т, 1983. - 160 с.
195. Купина, Н.А. Филологический анализ художественного текста: Практикум [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 032900 «Русский язык и литература» / Н.А. Купина, Н.А. Николина. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 405 с.

196. Купина, Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа Купина, Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа [Текст] / Н.А. Купина. - Красноярск: Красноярский ун-т, 1983. - 160 с.
197. / Н.А. Купина. - Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1983. - 160 с.
198. Курцева, З.И. Ты - словечко, я - словечко... [Текст]: пособие по риторике для дошкольников 5-6 лет / З.И. Курцева. - М.: Баласс, 2004. - 64 с.
199. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста [Текст]: учеб. пособие для вузов по спец. «Иностранный язык» / В.А. Кухаренко. - Л.: Просвещение, 1979. - 324 с.
200. Кушнарченко, С.П. Философская интерпретация литературно-художественного текста: проблема метода [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / С.П. Кушнарченко. – Томск: Новосибирский гос. технич. ун-т 2000. - 18 с.
201. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход [Текст]: учеб. пособие для студентов-филологов / С.П. Лавлинский. - М.: Прогресс-Традиция: ИНФРА-М, 2003. - 384 с.
202. Лаврова, И.В. Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста: базовые характеристики: на материале письменных работ учащихся средней школы [Текст]: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / И.В. Лаврова. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2011. - 26 с.
203. Ладыженская, Т.А. Практическая методика русского языка. 5 класс [Текст]: кн. для учителя / Т.А. Ладыженская, Л.М. Зельманова. - М.: Просвещение, 1982. - 288 с.
204. Ладыженская, Т.А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) / Т.А. Ладыженская // Методика преподавания русского языка

- [Текст]: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Ипполитова, П.Ф. Ивченков ; под ред. М.Т. Баранова. - М.: Просвещение, 1990. - С. 278-293.
205. Ладыженская, Т.А. Связная речь [Текст] / Т.А. Ладыженская // Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]: кн. для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; под ред. Т.А. Ладыженской. - М.: Просвещение, 1991. - С.189-235.
206. Ладыженская, Т.А. Теория и практика сочинений разных жанров [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1973. - 271 с.
207. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1974. - 256 с.
208. Ладыженская, Т.А. Развивайте дар слова. Факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров (8-9 классы)» [Текст]: пособие для учащихся / Т.А. Ладыженская, Т.С. Зепалова. - М.: Просвещение, 1990. - 176 с.
209. Левкова, Л.Ю. Обучение созданию вторичных текстов на занятиях по русскому языку [Текст] / Л.Ю. Левкова // Среднее профессиональное образование. - 2010. - № 7. - С. 24-27.
210. Лазарев, В.В. Общая теория права и государства [Текст] / В.В. Лазарев. - М.: Юрист, 2001. - 202 с.
211. Лаптева, О.А. Внутрителивая эволюция современной русской научной прозы [Текст] / О.А. Лаптева // Развитие функциональных стилей современного русского языка. - М.: Наука, 1968. - С. 126-185.
212. Леонов, С.А. Интерпретационная деятельность на школьных занятиях по литературе [Текст] / С.А. Леонов // Изучение и преподавание литературы в школе и в вузе: Сб. статей. - Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. - С. 41-48.

213. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы порождения речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1969. - 307 с.
214. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Академия, 2005. - 346 с.
215. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1980. - 96 с.
216. Лиханов А. Детская библиотека / А. Лиханов. – (http://www.libok.net/writer/2854/kniga/14771/lihanov_albert/detskaya_biblioteka/read).
217. Лиханов А. Благие намерения / А. Лиханов. – (http://www.bookol.ru/prozamain/sovetskaya_klassicheskaya_proza/33060.htm 131).
218. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – (<http://likefeo.narod.ru/books/lihachev/pisma.html>).
219. Лосева, Л.М. Как строится текст [Текст]: пособие для учителей / Л.М. Лосева. - Москва: Просвещение, 1980. - 93 с.
220. Лукин, В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории [Текст]: аналитический минимум / В.А. Лукин. - М.: Издательство Ось-89, 2005. - 560 с.
221. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]: монография / А.Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - 320 с.
222. Львова, М.Е. Взаимосвязь обучения изложениям и сочинениям [Текст] / М.Е. Львова // Начальная школа. - 1984. - № 3. - С. 32-35.
223. Львова, С.И. Русский язык (5 - 11 классы). Лингвистические игры [Текст] / С.И. Львова. - М.: Эксмо, 2009. - 342 с.
224. Львов, М.Р. Риторика. Культура речи [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по

- педагогическим специальностям / М.Р. Львов. - М.: Академия, 2004. - 272 с.
225. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников [Текст]: пособие для учителя / М.Р. Львов. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.
226. Майданова, Л.М. Стилистические особенности газетных жанров [Текст]: лекции по спецкурсу / Л.М. Майданова. - Свердловск: УрГУ, 1987. - 65 с.
227. Майданова, Л.М. Структура и композиция газетного текста. Средства выразительного письма [Текст] / Л.М. Майданова. - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1987. - 179 с.
228. Максимов, Л.Ю. Литературный язык и язык художественной литературы [Текст] / Л.Ю. Максимов // Анализ художественного текста. - М., 1975. - Вып. 1. - С. 11-20.
229. Мамалыга, А.И. Структура газетного текста [Текст] / А.И. Мамалыга. - Киев: Изд-во при Киев. ун-те, 1983. - 137 с.
230. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию [Текст] / М. Мамардашвили; сост. и предисл. Ю.П. Сенокосова. - М.: Прогресс. - 1990. - 344 с.
231. Маранцман, В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов / В.Г. Маранцман. - (<http://www.voppsy.ru/issues/1985/855/855054.htm>).
232. Маранцман, В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством: в помощь учителю литературы [Текст] / В.Г. Маранцман // Литература в школе. - 1998. - № 8. - С. 91-99.
233. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание [Текст]: учебник для филологических специальностей вузов / Ю.С. Маслов. - М.: Высш. шк., 1987. - 272 с.

234. Матвеева, Т.В. Текстовые категории [Текст] / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. - М., 2003. - С. 533-536.
235. Матвеева, Т.В. Тема текста [Текст] / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. - М., 2003. - С. 542-544.
236. Матвеева, Т.В. Отзыв [Текст] / Т.В. Матвеева // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 399.
237. Матвеева, Т.В. Рецензия [Текст] / Т.В. Матвеева // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. - М.: Флинта: Наука, 2003. - С. 561-562.
238. Махновская, Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в высшей и средней школе [Текст]: монография: материалы исследования в 2-х частях / Н.И. Махновская. - Ч. 1. - М.: Прометей, 2004. - 254 с.
239. Методика преподавания русского языка [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / под ред. М.Т. Баранова. - М.: Просвещение, 1990. - 368 с.
240. Методика преподавания русского языка [Текст]: хрестоматия / сост. М.С. Лапатухин. - М.: Учпедгиз, 1960. - 483 с.
241. Методические указания к факультативному курсу «Теория и практика сочинений разных жанров»: (8-9-е кл.) [Текст]: пособие для учителя / сост. Т.А. Ладыженская, Т.С. Зепалова. - М.: Просвещение, 1990. - 124 с.

242. Мещеряков, В.И. Вузовский формат речевых умений. Текстобразующий потенциал рефлексии [Текст] / В.И. Мещеряков, Е.В. Федорова. - Тольятти: ТГУС, 2008. - 163 с.
243. Мещеряков, В.Н. Методика описания текстов в учебных целях [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Мещеряков. - М.: МГПИИ им. В.И. Ленина, 1984. - 145 с.
244. Мещеряков, В.Н. Лингвистический анализ текста и общеучебные текстовые умения [Текст] / В.Н. Мещеряков, Н.Н. Лазарева. - Тольятти: СамПГУ, 2000. - Ч. 2. - 296 с.
245. Мещерякова, Н.Я. Изучение стиля писателя в средней школе [Текст] / Н.Я. Мещерякова. - М.: Просвещение, 1965. - 210 с.
246. Микк, Я.А. Оптимизация сложности учебного текста [Текст]: в помощь авторам и редакторам / Я.А. Микк. - М.: Просвещение, 1981. - 119 с.
247. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения [Текст] / О.Д. Митрофанова. - М.: Русский язык, 1980. - 128 с.
248. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово [Текст] / А.К. Михальская. - М.: Просвещение. -1996. - 416 с.
249. Молчанова, Г.Г. Семантика художественного текста (Импликативные аспекты коммуникации) [Текст] / Г.Г. Молчанова. - Ташкент: ФАН, 1988. - 160 с.
250. Москальская, О.И. Грамматика текста [Текст]: пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов ин. яз. / О.И. Москальская. - М.: Высш. школа, 1981. - 183 с.
251. Москвин, В.П. Стилистика русского языка: теоретический курс [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.П. Москвин. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 630 с.
252. Мурзин, Л.Н. Текст и его восприятие [Текст] / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. - Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. - 172 с.

253. Мурзин, Л.Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек - текст - культура [Текст]: коллективная монография; под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. - Екатеринбург. - 1994. - С. 43-80.
254. Мурзо, Г.В. Видеозапись на уроках развития речи учащихся [Текст] / Г.В. Мурзо // Русский язык в школе. - 1992. - № 5-6. - С. 11-15.
255. Мыркин, В.Я. Текст, подтекст и контекст [Текст] / В.Я. Мыркин // Вопросы языкознания. - 1976. - № 2. - С. 86-93.
256. Никитина, Е.И. Уроки развития речи к учебнику «Русская речь. Развитие речи». 7 кл. [Текст] / Е.И. Никитина. - М.: Дрофа, 2004. - 192 с.
257. Николина, Н.А. Филологический анализ текста [Текст]: учеб. пособие / Н.А. Николина. - М.: Академия, 2003. - 256 с.
258. Новиков, А.И. Смысл: семь дихотомических признаков / А.И. Новиков. - (http://teneta.rinet.ru/rus/ne/novikov_smysl-sem.html).
259. Новиков, А.И. Текст, смысл и проблемная ситуация [Текст] / А.И. Новиков // Вопросы филологии. - 1999. - № 3. - С. 43-48.
260. Новиков, Л.А. Лингвистическое толкование художественного текста [Текст] / Л.А. Новиков. - М.: Русский язык, 1979. - 256 с.
261. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты [Текст]: коллективная монография / отв. ред. Н.Д. Голев. - Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. - Ч. 1. - 532 с.
262. Обыденное метаязыковое сознание: онтологический и гносеологический аспекты [Текст]: коллективная монография. - Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 2009. - Ч. 2. - 457 с.
263. Одинцов, В.В. Речевые формы популяризации [Текст] / В.В. Одинцов. - М.: Знание, 1982. - 79 с.

264. Озеров, Ю.А. Раздумья перед сочинением (Практические советы поступающим в вузы) [Текст]: учеб. пособие / Ю.А. Озеров. - М.: Высш. шк., 1990. - 156 с.
265. Осетров, Е.И. Деревянная сказка / Е.И. Осетров. - (<http://www.bibliotekar.ru/rus/Drevnyaya/7.htm>).
266. Основы теории речевой деятельности [Текст]: коллективная монография / отв. ред. А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
267. Павилёнис, Р.И. О смысле и тождестве [Текст] / Р.И. Павилёнис // Вопросы философии. - 2006. - № 7. - С. 67-73.
268. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка [Текст] / Р.И. Павилёнис. - М.: Мысль, 1983. - 286 с.
269. Панфилов, В.З. Философские проблемы языкознания. Гносеологические аспекты [Текст] / В.З. Панфилов. - М.: Наука, 1977. - 286 с.
270. Панфилов, А.К. Лекции по стилистике русского языка [Текст] / А.К. Панфилов. - М.: МГПИ им Ленина, 1972. - 105 с.
271. Паустовский, К.Г. Скрипучие половицы / К.Г. Паустовский. - (http://paustovskiy.niv.ru/paustovskiy/text/povest-o-lesah/lesa_1.htm).
272. Педагогическая риторика [Текст]: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. - М.: МПГУ, 2001. - 340 с.
273. Первухина, С.В. Подходы к пониманию и интерпретации художественного произведения [Текст] / С.В. Первухина // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы III Междунар. науч. конф. (Чита, ЗабГГПУ, 10-11 декабря 2010 г.) / сост. Г.Д. Ахметова, Т.Ю. Игнатович. - Чита, 2010. - С. 75-80.
274. Песков, В.М. Отечество [Текст] / В.М. Песков. - М.: Молодая гвардия, 1972. - 200 с.

275. Петрова, Н.Г. Типы лексических регулятивных структур в поэзии К. Бальмонта [Текст] / Н.Г. Петрова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 1998. - Вып. 6. - С. 23-29.
276. Пешковский, А.М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика [Текст] // Избранные труды / А.М. Пешковский; сост. и науч. ред. О.В. Никитин. - М.: Высш. школа, 2007. - 800 с.
277. Писарев, Д.И. Реалисты / Д.И. Писарев. - (http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_0350.shtml).
278. Пленкин, Н.А. Изложение с языковым разбором текста [Текст]: пособие для учителя / Н.А. Пленкин. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1978. - 189 с.
279. Попов, Р.Н. Новые слова на газетной полосе [Текст] / Р.Н. Попов // Русский язык в школе. -1993. - № 1. - С. 45-46.
280. Прессман, Л.П. Использование кино на уроках русского языка [Текст] / Л.П. Прессман // Русский язык в школе. - 1963. - № 1. - С. 62.
281. Пустовалов, П.С. Пособие по развитию речи [Текст]: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2001 / П.С. Пустовалов, М.П. Сенкевич. - 2-е изд., испр., доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 288 с.
282. Пушкин, А.С. Движение / А.С. Пушкин. - (http://www.rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1825/0408.htm).
283. Райс, К. Классификация текстов и методы перевода / К. Райс. – (<http://www.philology.ru/>).
284. Ракилов, А.И. Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера [Текст] / А.И. Ракилов // Историко-философский ежегодник. - М.,1988. - С.150-165.

285. Редченкова, Г.Д. «Учительская экспертиза» учебника (критерии, по которым может быть оценен учебник / Г. Д. Редченкова. – (<http://www.iro.yar.ru:8101/>).
286. Реформатский, А.А. Введение в языковедение [Текст] / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 536 с.
287. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике [Текст] / П. Рикер. - М.: Академический Проект, 2008. - 695 с.
288. Рогова, К. А. Синтаксические особенности публицистической речи [Текст] / К.А. Рогова. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1975. - 71 с.
289. Рохлина, А.И. Лингвокультурологическое исследование интерпретации текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.И. Рохлина. – Нальчик: Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х. М. Бербекова, 2005. - 18 с.
290. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1997. - 462 с.
291. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Текст]: пособие для учителя / М.А. Рыбникова. - М.: Учпедгиз, 1963. - 313 с.
292. Русова, Н.Ю. Как стать грамотным [Текст] / Н.Ю. Русова. - М.: ДЕКОМ, 1994. - 160 с.
293. Рябцева, Н.К. Ментальная сфера по данным языка: Когнитивный аспект [Текст] / Н.К. Рябцева // Семиотика. Лингвистика. Поэтика. К 100-летию А.А. Реформатского / отв. ред. В.А. Виноградов. - М., 2004. - С. 453-465.
294. Сайкова, Н.В. Деривационный текст и деривационная личность в лингводидактическом аспекте (на материале текстов изложений и сочинений учащихся) [Текст] / Н.В. Сайкова // Естественная письменная речь. - Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2004. - Ч. 3. - С. 129-136.

295. Самойлова, Е.А. Методы контроля освоения понятий курса литературы как средство конкретизации требований стандарта в эксперименте по единому государственному экзамену / Е.А. Самойлова // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - № 5. - (<http://www.eidos.ru/journal/2005/0525-02.htm>).
296. Сафронова, И.Н. Интерпретация [Текст] / И.Н. Сафронова // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 219-221.
297. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику [Текст]: курс лекций / Л.В. Сахарный. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. - 184 с.
298. Сенкевич, М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений [Текст]: учеб. пособие для студентов специальности Журналистика / М.П. Сенкевич. - М.: Высш. школа, 1976. - 263 с.
299. Сербина, Т.Г. Парцелляция как особое синтаксическое явление в языке современной газеты [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.Г. Сербина. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т им. Ленинского комсомола, 1988. - 18 с.
300. Сидоров, Е.В. Проблемы речевой системности [Текст] / Е.В. Сидоров. - М.: Наука, 1987. - 138 с.
301. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4-8 классы) [Текст]: пособие для учителей / под ред. Т.А. Ладыженской - Изд. 3-е, испр. - Москва: Просвещение, 1978. – 283 с.
302. Скиргайло, Т.О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров [Текст]: пособие для учителей / Т.О. Скиргайло. - М.: Русское слово, 2004. - 352 с.
303. Сковородников, А.П. Ключевые слова [Текст] / А.П. Сковородников // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник

- / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 241-244.
304. Сковородников, А.П. О состоянии речевой культуры в российских средствах массовой информации (опыт описания типичных нарушений литературно-языковых норм) [Текст] / А.П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: науч.-метод. бюллетень. - Красноярск-Ачинск, 1998. - Вып. 7. - С. 10-19.
305. Сковородников, А.П. Фигуры речи в современной российской прессе [Текст] / А.П. Сковородников // Филологические науки. - 2001. - № 3. - С. 74-80.
306. Сковородников, А.П. Реминисценция [Текст] / А.П. Сковородников // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 552-554.
307. Скребнев, Ю.М. Очерк теории стилистики [Текст] / Ю.М. Скребнев. - Горький: ГГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1975. - 175 с.
308. Слюсарева, Н.А. Смысл как экстралингвистическое явление [Текст] / Н.А. Слюсарева // Как построить интересный урок иностранного языка. - М., 1963. - С. 185-208.
309. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст]: монография / А.А. Смирнов. - М.: Просвещение, 1987. - 363 с.
310. Смелкова, З.С. Риторика [Текст]: учебник / З.С. Смелкова, Т.А. Ладыженская. - М.: Проспект, 2010. - 448 с.
311. Современная русская устная научная речь [Текст]: в 4 т. - Т. 3 Текстовые, лексические и словообразовательные особенности / под ред. О.А. Лаптевой. - М.: Филология, 1995. - 272 с.
312. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и понимание [Текст] / А.Н. Соколов // Ученые записки ГНИИ психологии. - М., 1941. - Т. 2. - 255 с.

313. Соколов-Микитов, И.С. Детство / И.С. Соколов-Микитов. - (<http://www.rulit.net/books/detstvo-read-249053-8.html>).
314. Солганик, Г.Я. Стилистика текста [Текст]: учеб. пособие для студентов, абитуриентов, преподавателей-филологов и уч-ся ст. кл. шк. гуманитар. профиля / Г.Я. Солганик. - 4-е изд. - М.: Флинта: Наука, 2002. - 254 с.
315. Солганик, Г.Я. Коннотация (оценочность) [Текст] / Г.Я. Солганик // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 266.
316. Солганик, Г.Я. Стилистика газетных жанров [Текст] / Г.Я. Солганик, М.К. Милых, В.П. Вомперский и др. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 229 с.
317. Сорокин, Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста [Текст] / Ю.А. Сорокин. - М.: Наука, 1985. - 168 с.
318. Сорокин, Ю.С. К вопросу об основных понятиях стилистики [Текст] / Ю.С. Сорокин // Вопросы языкознания. - 1954. - № 2. - С. 68-82.
319. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики [Текст] / Фердинанд де Соссюр / пер. с французского А.М. Сухотина, под редакцией и с примечаниями Р.И. Шор. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 256 с.
320. Спиркин, А.Г. Философия [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / А.Г. Спиркин. - М.: Гардарики, 2001. - 735 с.
321. Срезовые работы по русскому языку в экспериментальных IV классах [Текст] / Составитель А. Ю. Купалова. - М.: НИИшкол, 1983. - 30 с.
322. Степанов, Ю.С. Язык художественной литературы [Текст] / Ю.С. Степанов // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М., 1997. - С. 668.

323. Степанов, Г.В. О стиле художественной литературы [Текст] / Г.В. Степанов // Вопросы языкознания. - 1952. - № 5. - С. 23-37.
324. Сулейменова, Э. Д. Понятие смысла в современной лингвистике [Текст] / Э.Д. Сулейменова. - Алма-Ата: Мектеп, 1989. - 160 с.
325. Сущинский, И.И. Коммуникативно-прагматическая категория акцентирования и её роль в вербальной коммуникации (На материале немецкого языка) [Текст] / И.И. Сущинский // Вопросы языкознания. - 1987. - № 6. - С.110-121.
326. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий [Текст]: избранные психологические труды / Б.М. Теплов. - М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2009. - 638 с.
327. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика [Текст]: учеб. пособие / Б.В. Томашевский. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 334 с.
328. Третьякова, И.В. Интерпретация как способ понимания художественного текста [Текст] / И.В. Третьякова // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сб. науч. тр., посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. - С. 38-41.
329. Тульчинский, Г.Л. Интерпретация и смысл [Текст] / Г.Л. Тульчинский / Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема. - Новосибирск: Наука, 1986. - С. 33-48.
330. Тумина, Л.Е. Слушать, слушать, понимать [Текст] / Л.Е. Тумина // Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. - М.: МПГУ, 2001. - С.179-211.
331. Тураева, З.Я. Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы [Текст]: учебное пособие / З.Я. Тураева, И.А. Щирова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 155 с.
332. Тураева, З.Я. Лингвистика текста: структура и семантика [Текст] / З.Я. Тураева. - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.

333. Тюкова, И. Н. Коммуникативные универсалии и их лексическое воплощение в лирике Б.Л. Пастернака (на материале книги «Сестра моя - жизнь») [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.Н. Тюкова. - Томск: Томск. гос. пед. ун-т, 2005. - 30 с.
334. Улицкая, Л. Бумажная победа / Л. Улицкая. - (<http://www.likebook.ru/books/view/29642>).
335. Успенский, Б.А. Поэтика композиции (Структура художественного текста и типология композиционной формы) [Текст] / Б.А. Успенский. - М.: Искусство, 1970. - 224 с.
336. Устинова, Т. Персональный ангел / Т. Устинова. - (http://www.loveread.ec/read_book.php?id=1788&p=26).
337. Фалина, Т.М. Лексико-стилистическая подготовка учащихся 7-ых классов к изложениям разных типов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фалина Татьяна Михайловна. - М., 1985. - 228 с.
338. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.
339. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи [Текст]: учеб. пособие по спец. N 2101 "Рус. яз. и лит." / Л.П. Федоренко. - М.: Просвещение, 1984. -159 с.
340. Федорова, Т.И. Категория точности в научном и художественном стилях речи [Текст] / Т.И. Федорова // Русский язык в школе. - 2004. - № 6. - С. 46-52.
341. Фигуровский, И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы [Текст] / И.А. Фигуровский. - М.: Учпедгиз, 1961. - 172 с.
342. Фолина, С.Ю. Ключевые слова художественного текста в читательском восприятии [Текст] / С.Ю. Фолина // Вестник Томского Государственного Университета. - 2006. - № 120. - С. 117-123.

343. Хазагеров, Г.Г. Политическая риторика [Текст]: учебник / Г.Г. Хазагеров. - М.: Никколо-Медиа, 2002. - 313 с.
344. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер. - М.: «Республика», 1993. - 432 с.
345. Харченко, В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова [Текст] / В.К. Харченко. - Русский язык в школе. - 1976. - № 3. - С. 67-68.
346. Ходякова, Л.А. Сочинение по картине в 6 классе [Текст]: методическое пособие / Л.А. Ходякова, Е.В. Кабанова. – М.: АСТ Астрель Полиграфиздат, 2010. - 254 с.
347. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи [Текст] / АН СССР. Ин-т языкознания; отв. ред. Е.С. Кубрякова. - М.: Наука, 1991. - 239 с.
348. Чернобай, Е.Н. Анализ художественного текста и обучение сочинению [Текст] / Е.Н. Чернобай // Русская словесность. - 2001. - № 8. - С. 12-16.
349. Чикина, Л.К. Лингвистика текста [Текст]: учеб. пособие / Л.К. Чикина. - Саранск: Изд. Мордов. ун-та, 1986. - 84 с.
350. Чудаков, А.П. Язык русской литературы в освещении В.В. Виноградова [Текст] / А.П. Чудаков // Виноградов В. В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Карамзина до Гоголя. - М.: Наука, 1990. - С. 331-352.
351. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Н.М. Шанский. - 2-е изд., дораб. - Л.: Просвещение, 1990. - 415 с.
352. Шахнарович, А.М. Семантический компонент языковой способности [Текст] / А.М. Шахнарович // Психолингвистические проблемы семантики. - М., 1983. - С. 181-190.

353. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций [Текст]: монография / В.И. Шаховский. - М.: Гнозис, 2008. - 416 с.
354. Швец, А. В. «Наивное литературоведение» в лексиконе языковой личности [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Швец Алла Васильевна. - СПб, 2005. - 223 с.
355. Шендельс, Е.И. Грамматика текста и грамматика предложения [Текст] / Е.И. Шендельс // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 4. - С. 16-21.
356. Шептулин А.П. Диалектический метод познания [Текст] / А.П. Шептулин. - М.: Политиздат, 1983. - 320 с.
357. Шехтман, Н.А. Лингвокультурные аспекты понимания [Текст] / Н.А. Шехтман // Филологические науки. - 2002. - № 3. - С. 50-58.
358. Шмелев, Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях (К постановке проблемы) [Текст] / Д.Н. Шмелев. - М.: Наука, 1977. - 168 с.
359. Шмеман А. Об А. С. Пушкине / А. Шмеман. - (http://www.shmeman.ru/modules/news/article_storyid_26.html).
360. Шмид, В. Нарратология [Текст] / В. Шмид. - М.: Языки славянской культуры, 2003. - 312 с.
361. Шрейдер, Ю. Смысл [Текст] / Ю. Шрейдер // Новая философская энциклопедия. - М., 2000. - Т. 3 - С. 576-577.
362. Штильман, С. Еще раз про рецензию [Текст] / С. Штильман // Я иду на урок литературы. Готовимся к экзаменационному сочинению. 11класс. - М.: 2002. - С. 159-167.
363. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. - Л.: Наука, 1974. - 424 с.

364. Щерба, Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений [Текст] / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. - М.: Учпедгиз, 1957. - С. 97-109.
365. Щирова, И.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация [Текст] / И.А. Щирова, Е.А. Гончарова. - М.: Книжный дом, 2007. - 474 с.
366. Яковлев, Ю.Я. Где стояла батарея / Ю.Я. Яковлев. (<http://www.likebook.ru/books/view/59404>).
367. Яскевич, Я.С. Аргументация в науке [Текст] / Я.С. Яскевич. - М.: Наука, 1991. - 143 с.

Словари

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. - 2-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1969. - 607 с.
2. Брусенская, Л.А. Учебный словарь лингвистических терминов [Текст] / Л.А. Брусенская, Г.Ф. Гаврилова, Н.В. Малычева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - 256 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685 с.
4. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст] / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1997. - 256 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Русский язык, 1990. - 922 с.
6. Русский язык. Энциклопедия [Текст] / гл. ред. Ю.Н. Караулов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997. - 721 с.
7. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. - М.: Советская энциклопедия, 1980. - 1600 с.

8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Текст] / под ред. М.Н. Кожиной. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 696 с.
9. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. - (<http://www.dict.t-mm.ru/ushakov/>).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Примеры интерпретируемых текстов.

1.

«Несколько дней лил, не переставая, холодный дождь. В саду шумел мокрый ветер. В четыре часа дня мы уже зажигали керосиновые лампы, и невольно казалось, что лето окончилось навсегда и земля уходит все дальше и дальше в глухие туманы, в неуютную темень и стужу. Был конец ноября – самое грустное время в деревне. Кот спал весь день, свернувшись на старом кресле, и вздрагивал во сне, когда темная дождевая вода хлестала в окна.

Дороги размыло. По реке несло желтоватую пену, похожую на сбитый белок. Последние птицы спрятались под стрехи, и вот уже больше недели, как никто нас не навещал – ни дед Митрий, ни лесничий. Лучше всего было по вечерам. Мы затапливали печи. Шумел огонь, багровые отсветы дрожали на бревенчатых стенах и на старой гравюре-портрете художника Брюллова. Откинувшись в кресле, он смотрел на нас и, казалось, так же как и мы, отложив раскрытую книгу, думал о прочитанном и прислушивался к гудению дождя по тесовой крыше. В дождь хорошо думается». (По К. Паустовскому).

2.

Ничем сторона не богата,
А мне уже тем хороша,
Что там наудачу когда-то
Моя народилась душа.
Что в дальней дали зарубежной,
О многом забыв на войне,
С тоской и тревогою нежной
Я думал о той стороне:
Где счастьем великой, единой,
Священной, как правды закон,
Где таинству речи родимой
На собственный лад приобщен.

(А. Твардовский «О Родине»)

3.

О счастье мы всегда лишь вспоминаем,
А счастье всюду. Может быть, оно
Вот этот сад осенний над сараем
И чистый воздух, льющийся в окно.
Окно открыто. Пискнула и села
На подоконник птичка. И от книг
Усталый взгляд я отведу на миг.
День вечереет, небо опустело.
Гул молотилки слышен на гумне...
Я вижу, слышу, счастлив. Все во мне.

(И. А. Бунин, «Вечер»)

4.

Красиво падала листва,
Красиво плыли пароходы.

Стояли ясные погоды,
И праздничные торжества
Справлял сентябрь первоначальный,
Задумчивый, но не печальный.

И понял я, что в мире нет
Затертых слов или явлений,
Их существо до самых недр
Взрывает потрясенный гений.
И ветер необыкновенней,
Когда он ветер, а не ветр.

Люблю обычные слова,
Как неизведанные страны.
Они понятны лишь сперва,
Потом значенья их туманны.
Их протирают как стекло,
И в этом наше ремесло.
(Д. Самойлов. «Слова»)

5.

Что вы знаете хуже трусости?

Большинство моих корреспондентов ответили, что нет ничего отвратительнее трусости. Но вот вскрываю один конверт и читаю: «Хуже трусости – отсутствие совести».

Эти слова буквально пронзили меня. Как верно, как метко сказано! В этих словах – истинная правда. Что толку в бесстрашии, в беззаветной храбрости, если за ними не стоит совесть?

Честность, совесть, добросердечие – вот главное, что должны мы ценить в человеке. Такой человек не может быть трусом.

А самый дурной человек – человек бессовестный, бесчестный, ненавидящий людей. Пусть он храбр, но его храбрости цена копейка. Это храбрость зверя, а не человека. Думать по-другому – значит глубоко заблуждаться. (По Л. Пантелееву)

6.

... Язык так же независим от речи, как правила шахматной игры – от разыгрывания той или иной партии двумя соперниками. Язык – это правила лингвистической игры, то есть правила передачи и приема сообщений с помощью некоторой системы знаков. Все носители данного языка обязаны в своей языковой практике подчиняться этим правилам, если они хотят быть участниками эффективного общения. (Ю.Д. Апресяну)

7.

Говорит прямо, а делает криво.
Коротко да ясно, оттого и прекрасно.
Не болтай наугад – клади слово в лад.
Где слова привета, там улыбка для ответа. (Русские пословицы)

8.

Слово – это тонкая, но невероятно прочная нить, связывающая человека с человеком, со всеми людьми, а всех людей – с жизнью и её смыслом. Умрёт Слово –

умрёт человек от переполняющих его радостей и страданий, восторга и гнева, которые никто не сможет с ним разделить. (А. Платонов)

9.

У Олега Митяева в одной из песен есть грустная и тревожная строчка: «Лето – это маленькая жизнь». Уж не знаю, по какой аналогии эта строчка в моем мозгу откликнулась другой: «Книга – это маленькая смерть». Почему так? Вот почему.

Рукопись – живое существо. Рукопись дописывается, сокращается, правится, ее можно отложить, половину перечеркнуть и начать заново. Словом – дышит. А вышла книга – и все, умерла рукопись. Упрятана в обложку, словно в саркофаг. Вот почему выход вещи в свет не только радует, но и отзывается тайной болью.

Ощущение «маленькой смерти» у меня вполне конкретно. Вышла книга размышлений и воспоминаний, упрятана в красивую обложку, подарена друзьям, куплена незнакомыми людьми, иногда напоминает о себе письмами и звонками читателей – но все, ушла от меня. Надеюсь, будет жить своей жизнью. Но уже – не моей. (По Л. Жуховицкому)

10.

Нужно ли объяснять, что содержание науки «филология» не всем представляется ясным? Слово «филология» состоит из двух греческих корней. «Филейн» означает «любить». «Логос» означает «слово», но также и «смысл»: смысл, данный в слове и неотделимый от конкретности слова. Филология занимается «смыслом» — смыслом человеческого слова, смыслом человеческой мысли, смыслом культуры, — но не нагим смыслом, как это делает философия, а смыслом, живущим внутри слова и одушевляющим слово. Филология есть искусство понимать сказанное и написанное. Поэтому в область ее непосредственных занятий входят язык и литература. Но в более широком смысле человек «говорит», «высказывается», «окликает» своих товарищей по человечеству каждым своим поступком и жестом. И в этом аспекте — как существо, создающее и использующее «говорящие» символы, — берет человека филология. Таков подход филологии к бытию, ее специальный, присущий ей подступ к проблеме человеческого. (С. Аверинцев)

11.

Сперва я не понял, что заставило меня остановиться перед зданием школы и внимательно посмотреть по сторонам. Но тут мой взгляд задержался на группе старых тополей. Они стояли в конце улицы, метрах в двухстах от школы... Эти тополя заставили меня вздрогнуть. Я вспомнил. Здесь была шестая батарея.

...Фронт приближался к нам. Каждый вечер в одно и то же время прилетали «юнкерсы», и начинался бой. От выстрелов большие тяжелые пушки вздрагивали всем телом, как живые, а длинные стволы откатывались с поразительной легкостью. Иногда вблизи батареи падали бомбы, иногда с неба устремлялись раскаленные нити трассирующих пуль.

Настал момент, когда между нами и противником не осталось ни одной роты, ни одного нашего бойца. Мы настороженно присматривались к лесу. Оттуда в любую минуту могли выползти немецкие танки. Что может сделать одинокая зенитная батарея против лавины танков? Но у нас на брустверах лежали ящики с бронебойными снарядами. И за нами была Москва.

Мы были очень молодыми. Мы привыкли к мысли, что кто-то старший позаботится о нас, выручит в трудную минуту, не даст погибнуть в неравном бою нам и нашим орудиям. И мы не ошиблись в своей юношеской вере. Однажды на исходе

холодного дня над нами пролетели странные огненные снаряды. Это у старых тополей ударили «катюши». Они били через наши головы по немцам...

Я ходил по школьному двору и все пытался отыскать место, где стояло мое орудие. Я стал медленно подниматься по ступеням, а навстречу мне бежали ребята. Они спешили поскорее очутиться на улице и не обращали на меня никакого внимания. Они бежали на улицу. Они не знали, что бегут по брустверу оружейного окопа.

...Мне захотелось, чтобы отныне все знали: здесь стояла шестая батарея. Я поймал за руку пробежавшего мальчишку и спросил его:

– Ты знаешь, что здесь было раньше?

Он удивленно выкатил на меня глаза и сказал:

– Школа.

– Да нет! – почти крикнул я. – Здесь была шестая батарея. Сто второго...

Он не понял меня и спросил:

– Шестая "А" или шестая "Б"?

Я растерянно посмотрел на мальчишку, и он, видимо желая помочь мне, сказал:

– Может быть, вы ищите сто вторую школу?

Я сильнее сжал руку мальчишки и сказал:

– Здесь стояла моя батарея. Мы били по фашистским самолетам, которые летели к Москве.

– Здесь? – Мальчик удивленно посмотрел на крыльцо и потрогал рукой перила.

– Да, да, здесь. – Я почувствовал, что он не верит мне. Не может поверить, потому что в его представлении на этом месте всегда стояла школа. И никакой шестой батареи...

...И я понял, что не смогу успокоиться, пока не сумею убедить этого мальчишку и всех его товарищей, что **здесь в годы войны стояла шестая батарея. И потому теперь стоит школа.** (По Ю. Яковлеву)

12.

(1)Жил в нашей деревне Вася. (2)Жил он тихо-мирно, зла никому не причинял, но редко кто заходил к нему.

(3)Здесь, возле его одинокого домишки, я в первый раз в жизни услышал музыку – скрипку...

(4)Музыка эта как будто пригвоздила меня к месту. (5)Я замер и стал вслушиваться. (6)Мне казалось, что и не музыка это, а ключ течёт из-под горы. (7)Кто-то, казалось, припал к воде губами, пьёт, пьёт и не может напиться – так иссохло у него во рту и внутри. (8)Но скрипка сама потушила этот жар.

(9)На полуслове смолкла скрипка, смолкла, не выкрикнув, а выдохнув боль. (10)Только сердце моё, занявшееся от горя и восторга, как встрепенулось, как подпрыгнуло, так и бьётся у горла, раненное на всю жизнь музыкой.

(11)О чём же это рассказывала мне музыка? (12)На что она жаловалась? (13)На кого гневалась? (14)Почему так тревожно и горько мне? (15)Почему жалко самого себя?

(16)Долго сидел я, слизывая крупные слёзы, катившиеся на губы. (17)Не было сил подняться и уйти. (18)Скрипки не было слышно, и свет в Васиной избушке не горел. (19)Я осторожно подошёл поближе, заглянул в окно. (20)Чуть мерцающая, топилая в избушке прогоревшая железная печка. (21)Колеблющимся светом она обозначала столик у стены, топчан в углу. (22)На топчане полулежал Вася, прикрыв глаза левой рукой. (23)На груди его покоилась скрипка, длинная палочка-смычок была зажата в правой руке. (24)Я тихонько приоткрыл дверь, шагнул в караулку и сел на порог, не отрываясь глядя на руку, в которой зажата была гладкая палочка.

– (25)Сыграйте, дяденька, ещё.

– (26)Что тебе, мальчик, сыграть?

– (27)Что хотите, дяденька.

(28)Вася сел на топчане, повертел деревянные штырёчки скрипки, потрогал смычком струны. (29)Потом он вскинул к плечу скрипку и заиграл. (30)Прошло немалое время, пока я узнал музыку. (31)Та же самая была она, и в то же время совсем другая. (32)Мягче, добрее.

(33)Я так заслушался, что вздрогнул, когда Вася заговорил.

– (34)Эту музыку написал человек, которого лишили самого дорогого. – (35)Вася думал вслух, не переставая играть. – (36)Если у человека нет матери, нет отца, но есть родина, – он ещё не сирота. (37)Всё проходит: любовь, сожаление о ней, горечь утрат, даже боль от ран проходит, но никогда-никогда не проходит и не гаснет тоска по родине... (38)Эту музыку написал мой земляк Огинский. (39)Написал на границе, прощаясь с родиной.

(40)Он посылал ей последний привет. (41)Давно уже нет композитора на свете. (42)Но боль его, тоска его, любовь к родной земле, которую никто не мог отнять, живы до сих пор.

(43)Вася замолчал, говорила скрипка, пела скрипка, угасала скрипка.

(44)Голос её становился тише, растягивался в темноте тонюсенькой светлой паутинкой.

(45)Паутинка задрожала, качнулась и почти беззвучно оборвалась.

(46)Я убрал руку от горла и выдохнул тот вдох, который удерживал грудью, рукой, оттого что боялся оборвать светлую паутинку. (47)Но всё равно она оборвалась.

(48)Печка потухла. (49)Скрипки не слышно. (50)Тишь. (51)Темень. (52)Грусть.

– (53)Спасибо вам, дяденька, – прошептал я.

(54)Вася шевельнулся в углу, рассмеялся смущённо и спросил:

– (55)За что?

– (56)Я не знаю, за что...

(57)И выскочил из избушки. (58)Растроганными слезами благодарил я Васю, этот мир ночной, спящее село, спящий за ним лес. (59)Мне ничего сейчас не страшно! (60)В эти минуты не было вокруг меня зла. (61)Мир был добр и одинок – ничего, ничего дурного в нём не умещалось. (По В. Астафьеву)

13.

(1)Я читал свою толстую библиотечную книгу очень долго – месяц или полтора. (2)Я купался в счастье, в солнце и беззаботности довоенной жизни, которая уже стала забываться, отодвигаться в даль памяти, словно в театральные кулисы. (3)Иногда казалось, что война идёт всегда, что отец целую вечность на фронте. (4)Не верилось только одному – что это будет бесконечно. (5)Не было безнадёжности. (6)Надежда и ожидание – единственное, чем жили люди. (7)Всё, что происходило сейчас, казалось временным. (8)Но затянувшаяся временность, понятно, требовала хоть коротких прикосновений к постоянству.

(9)Может, я потому так долго и читал книгу о довоенной жизни, что это было воспоминание о постоянстве? (10)Может, я хотел подольше задержаться там, на мирной и тихой Волге, представляя героя книжки, моего сверстника, самим собою? (11)Может, эта книжка была маленьким островком мира в море войны? (12)Не помню.

(13)Помню, что я был бесконечно счастлив, усаживаясь вечером с книгой в руках поближе к печи и натянув дырявый от старости бабушкин шерстяной платок на плечи. (14)Счастлив и просветлён.

(15)Книга делала чудо: она разговаривала со мной разными голосами детей и взрослых. (16)Я чувствовал, как подо мной покачивается палуба белоснежного парохода, видел всплески огромных рыб в тяжёлых струях реки. (17)Я слышал металлический грохот якорной цепи и чёткие команды капитана, хоть и не морского,

речного, а всё-таки с трубкой в зубах. (18)Я ощущал прикосновения человеческих ладоней, видел рыбацкий костёр, чувствовал запах дыма, который доносился с берега, слышал мерное чмокание волны о дебаркадер, наслаждался сахаристым вкусом астраханского арбуза. (19)Будто волшебная власть уносила меня в другое пространство и время, и раскрывались безмерные дали, расступались облачные небеса.

(20)И я любил то, чего никогда не видел, и это не виданное мною было необыкновенно, прекрасно и удивительно. (21)Я читал книгу, наслаждался ею, точно глотал вкусное мороженое.

(22)Закончив читать её, я с надеждой отправился в библиотеку. (23)На дверях висел замок, а за стеклом большого окна, приклеенная с той стороны, белела записка: «Библиотека временно закрыта».

(24)Я вернулся домой, послонялся по комнате, полистал ещё раз свою прочитанную книгу и обнаружил: мне теперь по вечерам совершенно нечем стало заняться... (По А. Лиханову)

14.

(1)Чайковский никогда не ждал вдохновения. (2)Он писал, и вдохновение рождалось в работе. (3)Пожалуй, больше всего ему помогали леса, лесной дом, где он гостил этим летом, просеки, заросли, заброшенные дороги – в их колеях, налитых дождем, отражался в сумерках серп месяца, – этот удивительный воздух и всегда немного печальные русские закаты. (4)Он привязался к этому уголку России всей душой. (5)Эти величественные леса были неотделимы от его размышлений, от музыки, рождавшейся в тайниках сознания, от лучших минут его жизни, а их было не так уж много, этих минут.

(6)Если бы композитора спросили, как он написал прославленные свои вещи, он мог бы ответить только одно: (7)«По совести говоря, не знаю». (8)Он нарочно говорил иногда о своей музыке как о повседневной работе, но знал, что это далеко не так. (9)И говорил он о ней как о чем-то обыденном только потому, что сам не мог понять, как это происходит. (10)Недавно в Петербурге восторженный студент спросил его, в чем тайна его музыкального гения. (11)Чайковский вспыхнул, покраснел – он никак не мог принять по отношению к себе это высокое слово – и резко ответил: (12)«В чем тайна? (13)В работе. (14)И никакой тайны вообще нет. (15)Я сажусь за рояль, как сапожник садится тачать сапоги».

(16)Студент ушел огорченный. (17)Тогда Чайковскому сгоряча показалось, что он был прав. (18)А сейчас, перед лицом этой ночи, слушая, как журчит, пробираясь по камням, вода в ручье, он подумал, что создавать – это не так уж просто. (19)Это приходит внезапно, как в забытых стихах: (20)«Одной волной подняться в жизнь иную, учуять ветер с цветущих берегов...» (21)Ветр с цветущих берегов! (22)У него замерло сердце: какие неожиданности таит в себе жизнь! (23)И как хорошо, что мы не знаем, когда она их откроет. (24)Может, здесь, под молоденькой сосной, где качается от неощутимого ветра ландыш, или в блеске театрального зала, или в сиянии глаз, ласковых и пытливых. (25)Еще вчера он мог остановиться, спокойно следить за полетом паутины и гадать, зацепится ли она за ветку березы или нет. (26)А завтра это уже будет невозможным. (27)Наступит разлука с любимыми местами. (28)Знакомое состояние! (29)Почему любимые места, когда с ними надо расставаться, бывают особенно хороши? (30)Почему они сияют такой прощальной красотой? (31)Вот и сейчас все: и небо, и воздух, и мокрая от росы трава, и одинокая паутина в синеве – было необыкновенным. (По К.Г. Паустовскому)

15.

(1) Однажды, когда падал первый, еще не зимний снег, а мальчишки во дворе уже лепили снежную бабу, я забрал из школы дочь, и мы шли с ней, взявшись за руки, и болтали о разных пустяках. (2) Тем временем мальчишки затащили последний рыхлый ком наверх, на два других, – вот и голова на месте.

– (3) Пап, – спросила вдруг Танюха как бы между прочим. – (4) Ты смог бы слепить снежок и добросить его до нашего окна?

(5) Мы живем на шестом этаже. (6) Я задумался. (7) Наверное, добросил бы, но кто его знает. (8) Бахвалиться и уж тем более врать не хотелось. (9) Я пожал плечами.

– (10) А вот Коржиков запросто добросит! – с какой-то непонятной гордостью сообщила мне дочь.

– (11) Кто такой Коржиков?

– (12) Коржиков – это новенький в нашем классе, – объяснила Таня.

(13) В её классе все люди были просто замечательными, и потому я решил уточнить, чем же знаменит именно этот доселе неведомый мне Коржиков. (14) Выяснилось вот что.

(15) Когда ни один человек в школе не смог ответить, как кричит кенгуру, только отважный Коржиков не растерялся, и теперь вся школа умеет кричать, будто стадо перепуганных кенгуру. (16) Но это еще далеко не главное. (17) Выяснилось, что вовсе даже не стоит пугаться, если из лесу вдруг выбегут дикие динозавры и все соберутся на школьном дворе. (18) Потому что навстречу динозаврам сразу же храбро выйдет кто?..

– (19) Коржиков, должно быть... – робко предположил я. – (20) Он разгонит всех динозавров хворостиной и восстановит порядок...

– (21) Вовсе нет! – рассмеялась моя дочь. – (22) То есть выйдет, конечно, Коржиков. (23) Только он никаких динозавров палкой гонять не станет, он их приручит лаской!

(24) Выяснилось, что он уже подобрал в подъезде бездомного котёнка, принес его к себе и теперь воспитывает. (25) Чтобы котенку было хорошо, Коржиков дома никогда не кричит.

– (26) Знаешь, папа, на кого он похож, этот Коржиков? – спросила дочь и сама же немедленно ответила. – (27) На тебя, когда ты был маленьким! (28) Я тебя таким как раз и представляю!...

(29) Вечером, когда Танюшка уже уснула, я вышел прогулять нашего пса. (30) Снег еще лежал, не успел за день окончательно растаять. (31) Я слепил плотный снежок, оглянулся по сторонам – не видит ли кто – и со всей силой залепил снежком в окно нашей кухни на шестом этаже. (32) И негромко крикнул бегомотом, когда попал. (33) Завтра к нам в гости должен прийти Коржиков, Танюха уже пригласила. (34) Как важно не опростоволоситься перед ним! (По С. Георгиеву)

16.

(1) Те, кто не бывал на русском Севере, думают, что Кижы – это островок, случайно затерявшийся среди водных просторов, созданный самой природой. (2) Знающие люди рассказывают, что на озере – ни много ни мало – 1650 островов! (3) Глядя на ели и берёзы, отражённые в воде, на солнце, краснеющее в волнах, на облака, медленно проплывающие, словно невесомые корабли, я вспоминал пейзажи знаменитых художников.

(4) Плывём час, другой, третий. (5) Когда вдали показалась ажурная башня маяка и рассвет едва вспыхнул над еловой кромкой воды, лодочник сказал:

– (6) В Кижы теперь многие ездят: такой красоты, как у нас, нигде нет!

(7) Зримым подтверждением его словам на солнце заблестели золочёные главы соборов.

(8)Потом всё было как во сне. (9)Я прыгнул на глинистый берег и побежал на встречу с деревянной сказкой, с чудом, что сотворили плотники-зодчие. (10)Солнце умывалось за неровной кромкой бора...

(11)Что такое Кижи?

(12)Две многоглавые церкви, отделённые одна от другой колокольной, двадцать две главы Преображенского собора – всё из дерева. (13)Множество, множество куполов, покрытых лемехами – резными пластинками из осины, которые, переливаясь на солнце, кажутся золотыми. (14)Над куполами выются чайки, и вместе с белокрылыми птицами всё здание устремляется вверх, в заоблачные выси.

(15)Кто создал эту лесную и озёрную сказку – Преображенский храм?

(16)Лодочник говорил и просто, и трогательно, и его слова гармонировали с тихой ласковостью северных далей

– (17)Долго плотники работали топорами. (18)Главы были поставлены, и новёхонькие стены закрасовались, как молодичи на гулянке. (19)Это глазом легко смотреть: глаз-то он, друзья, барин, а рука, конечно, – работница. (20)Топор в умелых руках – загляденье. (21)Люди до сих пор говорят о заколдованном топоре плотника Нестера и о золотых руках мастера, который после строительства храма поцеловал топор и бросил в озеро со словами: (22)«Церковь поставили, какой не было и больше не будет, и топору моему теперь место на дне».

(23)Любуясь Преображенским храмом, думаешь о народных умельцах, об истории, о веках, что пронесли над его стенами, и понимаешь: Преображенская церковь – памятник русской воинской славе. (24)Построена она в честь победы над шведами в Северной войне.

(25)Впечатление от Преображенской церкви усиливает и высота здания. (26)Здесь нет фресок, простые бревенчатые стены дают нам ощущение домашнего покоя, а место фресок занимают иконы. (27)Творения местных художников простонародны, бесхитростны по композиции, голосисты по своим краскам.

(28)По соседству с колокольной – Покровская церковь, опоясанная резным деревянным кружевом.

(29)Солнце уже высоко стоит над островом. (30)Меняется освещение – меняются и Кижи. (31)Мне трудно покидать этот сказочный мир.

(32)Так что же такое Кижи?

(33)Кижи – завещание потомкам, наказ любить свою страну.

(34)Кижи – это бессмертная Древняя Русь, художественное прошлое, живущее в настоящем. (По Е.И. Осетрову)

17.

(1)Когда солнце растопило чёрный снег и в воздухе поднялась кутерьма весенних запахов, во двор вышел Геня Пираплетчиков. (2)Его фамилия писалась так нелепо, что он ощущал её как унижение. (3)У него был всегда заложен нос, и он дышал ртом. (4)Во дворе его все задирали и дразнили. (5)Все это, вместе взятое, делало Геню очень несчастным человеком.

(6)Однажды вечером бабушка горько сетовала на то, что внука всегда обижают.

– (7)Я думаю, надо пригласить их в гости, к Гене на день рождения. (8)Я не вижу другого выхода, – отозвалась мать.

(9)Вечером накануне дня рождения мать вышла во двор и сама пригласила ребят. (10)К четырём часам на раздвинутом столе стояло угощение. (11)Геня тоскливо оглядывал комнату. (12)Больше всего его смущали блестящее чёрное пианино – такого наверняка ни у кого не было – и портрет Бетховена!

(13)Геня сидел у подоконника, спиной к столу, и старался не думать о том, как сейчас в его дом ввалятся шумные, веселые и непримиримые враги...

(14) Казалось, что он совершенно поглощен своим любимым занятием: складывал из газеты очередную игрушку - кораблик с парусом. (15)Геня был великим мастером этого бумажного искусства.

(16)Ребята пришли ровно в четыре, всей гурьбой, и чинно расселись вокруг стола. (17)Мать села за пианино и заиграла «Турецкий марш», а потом Бетховена. (18)Дети заворожённо смотрели на ее руки, порхающие над клавишами. (19)Это была невообразимая картина: человек двенадцать детей и худая женщина, выбивавшая из клавишей легко бегущие звуки. (20)Ужасное напряжение, в котором пребывал Геня, оставило его, и впервые мелькнуло что-то вроде гордости: это его мама играет, и никто не смеётся. (21)А потом мать предложила поиграть в фанты, но оказалось, что фантов, к сожалению, ни у кого нет. (22)У подоконника один из мальчиков крутил в руках бумажный кораблик, потом положил его на стол и сказал:

– (23)Это будет мой фант.

– (24)Геня, сделай девочкам фанты, – попросила мать.

(25)Головки мальчишек и девчонок склонились над столом. (26)Лодка... кораблик... стакан... хлебница... рубашка... (27)Геня едва успевал сделать последнее движение, как готовую вещь немедленно выхватывала ожидающая рука. (28)Он раздавал им свои бумажные чудеса, и все улыбались, и все его благодарили.

(29)Геня не чувствовал ни страха, ни неприязни, ни вражды. (30)Он был ничем не хуже их. (31)И даже больше того: они восхищались его чепуховым талантом, которому сам он не придавал никакого значения. (32)Он словно впервые увидел их лица: они были совершенно не злые...

(33)Мать мыла посуду, улыбалась и роняла слёзы в мыльную воду. (34)Счастливый мальчик раздаривал бумажные игрушки... (По Л. Улицкой)

18.

(1)Когда ему было лет девять, он часто приходил в зоопарк, где знал, казалось, каждую дырку в деревянном заборе, каждый закоулок между клетками. (2)Здесь он познакомился с Машей. (3)Она была то ли студенткой, то ли практиканткой и работала с медведями. (4)Маша позволяла Тимофею смотреть, как она кормит маленьких медвежат. (5)Однажды он принёс воды, когда медвежонок разлил полное ведро, и с тех пор она разрешала Тимофею помогать ей.

(6)Он видел всё в розовом свете рядом с этой Машей. (7)Он очень хотел сделать что-нибудь такое невиданное, огромное, чтобы она была не просто удивлена, а потрясена.

(8)На длинной рогатой палке она переводила медвежат на площадку молодняка, а Тимофей шёл рядом и нёс мешок с хлебом и морковкой и страшно гордился собой. (9)Все вокруг провожали их глазами и показывали пальцами, а Тимофей важно шагал так, как будто имел на это право, как будто он не хулиган и мелкий воришка, а с ними, с этой удивительной храброй девушкой и её медведями. (10)Он помогает их переводить, ему доверили важное и почти опасное дело, и ни одна контролёрша не посмеет подойти и спросить у него билет, потому что он – с Машей, которую в зоопарке все знали.

(11)Девушка как-то быстро поняла, что он всё время хочет есть. (12)И стала подкармливать его бутербродами с колбасой. (13)У Тимофея была сумасшедшая гордость, но он ел потому, что голод совсем одолел, а колбаса казалась необыкновенным, божественным наслаждением. (14)Никогда в жизни потом он не ел такой колбасы.

(15)Однажды она купила ему мороженое, чем оскорбила его ужасно. (16)Поесть не очень стыдно, когда от голода подводит худой грязный живот и в глазах темнеет.

(17)Но мороженое! (18)Такого унижения Тимофей перенести не мог. (19)Если она хочет, он будет с ней дружить, а подачек ему не надо.

(20)Они быстро помирились, и как-то так вышло, что сразу же после этого съели это мороженое, разделив пополам.

(21)Потом она вышла замуж и уехала.

(22)«Я не могу взять тебя с собой, – сказала она. – (23)Ты понимаешь? (24)Я очень хотела бы, но не могу».

(25)При ней он не мог расплакаться. (26)Чёрный от внезапно свалившегося на него горя, он ушёл, решив больше не приходить никогда, но через три дня явился снова в надежде, что весь этот ужас про её отъезд – неправда.

(27)Чужая тётка в тёплом ватнике чистила клетки и покрикивала на медвежат. (28)Маша никогда ни на кого не кричала. (29)Выросшие за лето медвежата играли на камнях и даже не заметили Тимофея, прижавшегося к сетке.

(30)В зоопарке почти никого не было: холодно, осень, будний день. (31)Он обошёл все клетки, проверил всех зверей. (32)Всё было в порядке. (33)Устав бродить, он лёг под одним из громадных деревьев.

(34)Сначала он просто лежал на куче листьев, потом стал тихонечко подвывать, засовывая между колен замёрзшие грязные руки.

(35)Всё кончилось. (36)Больше в его жизни ничего не будет. (37)Он остался совсем один. (38)Маши больше не будет. (39)И лета больше не будет. (40)Будут осень, дождь, ранние сумерки, а к весне медвежата совсем вырастут и больше не узнают его.

(41)Маленький Тимофей долго жалел себя, лёжа на куче опавших листьев и глядя в далёкое равнодушное небо. (42)Потом встал и ушёл из зоопарка.

(43)Навсегда (по Т. Устиновой).

19.

Бабочки – самые красивые создания на Земле. Они похожи на ожившие цветы, причудливость и яркость окраски их крыльев поистине сказочная. Множество волшебных сказок и легенд сложено о бабочках, которых учёные называют скучновато: чешуекрылые. Зато названия у них красивые, чаще всего используются имена греческих богов и героев: Аполлон, Психея, Гектор, Икар, Мнемозина... Так люди выразили своё восхищение яркой красотой бабочек. А чешуйки – это и есть самое главное в их наряде – та самая «пыльца», которая так легко стирается и уничтожается от неосторожных прикосновений безжалостных пальцев некоторых «любителей» бабочек...

Чешуйки бывают разные по форме, и все они – видоизменённые волоски. В некоторых, как в прозрачных мешочках, собраны зёрнышки окрашенного вещества – пигмента; это цветные чешуйки. Но есть чешуйки оптические, они бесцветны и покрыты тончайшими рёбрышками, лучи света «преломляются» в них, и крыло сверкает радужным, металлическим блеском – зелёным, огненным, яркосиним!

Разве не чудо, что бабочки, как в настоящей сказке, в течение жизни испытывают полное перевоплощение! Они, конечно, не единственные, кто умеет превращаться, но в этом видоизменении особенно разительна разница между похожей на червяка прожорливой гусеницей и яркой, порхающей в небе бабочкой. Из яичка, отложенного бабочкой, появляются крохотные гусенички, которые всю свою жизнь едят и растут, растут и едят, главным образом листья растений. Потом выросшие гусеницы превращаются в неподвижные, но живые куколки. Со временем неподвижные куколки превращаются в восхитительные существа. Бабочки являются не только самыми красивыми, но и самыми загадочными созданиями на Земле! (По В. Алексееву)

Приложение 2. Примеры сочинений школьников, обучавшихся по экспериментальной программе

1.

Главное в словах Л. Жуховицкого об отношении писателя к книге кроется в мысли о том, что писатель создает книгу как живое существо: пишет, переписывает, дописывает. Рукопись – живая. Автор даже использует возвратные глаголы, чтобы показать, что она как бы делает все сама: «дописывается, сокращается, правится...». Но книга – это смерть рукописи. Пока книга создавалась, писатель мог с ней общаться. Книга создана – и больше писателю не принадлежит: «ушла..., будет жить своей жизнью». Наверное, «тайной болью» отзывается завершение любого произведения творчества. Художник, композитор, поэт отдает свое произведение людям и оно от него уходит.

2.

Смысл финала текста можно разъяснить так: музыка – уникальное творение человека. Часто композиторам удается своим произведением затронуть самые тонкие и нежные чувства слушателя. Так, Григ разбудил в Дагни теплые воспоминания о родине.

Во-первых, симфонии по-настоящему гениальных музыкантов во всех нас пробуждают бурю эмоций, образов. Дагни не была исключением. Поэтому и в душе девушки «все переливы оркестра вызвали множество картин, похожих на сны».

Когда же дочка лесника услышала «подарок» Грига то, наверное, ощутила счастье. Ведь, эта мелодия, которая, «росла, поднималась, бушевала, как ветер, неслась по вершинам деревьев, срывала листья, качала траву, била в лицо прохладными брызгами», напомнила о прекрасном крае, откуда Дагни была родом.

Эдвард Григ, как «истинный волшебник и великий музыкант», смог навсегда запечатлеть в своей пьесе те места, в которых побывал однажды. И, скорее всего, Дагни, каждый раз слушая ее, будет узнавать свою «родину, горы, песни рожков и шум моря».

3.

Смысл предложений: «оба молчали. Вот уж когда не надо никаких слов – ни человеку, ни собаке!» заключается в том, что справедливо утверждение, что пес – лучший друг человека, ведь между животным и хозяином часто возникает очень глубокое взаимопонимание. Иван Иванович и Бим – не исключения.

Во-первых, важную роль тут сыграло их «общение». Люди и собаки, конечно, говорят на разных языках, но Биму и его хозяину это не мешало во время прогулки по лесу поддерживать своеобразный диалог. Пес, к примеру, «прижимался к ноге Иван Иваныча, будто спрашивая: «что там?...», а тот ему отвечал: «заяц».

Во-вторых, стоит отметить их частое повторение действий друг за другом. И то, что когда Иван Иваныч «начал глядеть вверх», Бим «тоже там стал что-то выглядывать», и то, что когда Бим «услышал птицу первым и вздрогнул», «Хозяин - тоже» свидетельствует о похожести размышлений Иван Иваныча и собаки в те моменты.

Наверное, поэтому они достаточно хорошо понимали друг друга, чтобы им было «не надо никаких слов».

4.

Каков смысл финала текста «Маленький Тимофей долго жалел себя, лежа на куче опавших листьев и глядя в далекое равнодушное небо. Потом он встал и ушел из зоопарка. Навсегда»? Мне кажется, автор имел в виду, что к каждому приходят тяжелые испытания судьбы и, если человек справляется с ними, его дух и разум

закаляются, появляются опыт и силы для преодоления трудностей. Свой дух закалил и Тимофей.

Действительно, отъезд Маши стал трагедией в жизни этого человека, рядом с ней он «видел все в розовом свете», ведь Мария заботилась о мальчике. К примеру, она «начала подкармливать его бутербродами с колбасой», потому что Тимофей голодал.

Но в тоже время, мальчик обладал «сумасшедшей гордостью». Так, купив ему мороженое, Маша «оскорбила его ужасно». Для Темы эта была слишком большая роскошь, которую он не мог принять.

Таким образом, потеря Маши – горе для Тимофея, но оно не сломало мальчика, возможно, из-за его характера. И, скорее всего, поэтому Тема «встал и ушел из зоопарка. Навсегда».

5.

Последнее предложение данного текста можно разъяснить так: люди, мечтая, представляют все более возвышенным, совершенным. И всех нас расстраивает возвращение из мира фантазий. Герой этого рассказа – такой же мечтатель.

К примеру, Серёжка придал на мгновение героичности реальному: он представил вместо обычной чаши стадиона величественные, «каменные стены» Колизея и сделал себя «отважным гладиатором», который способен «схватиться с тиграми и львами и поразить их своим мечом».

Также Сыроежкин добавил большей значимости происходящему вокруг: силой воображения, он превратился в стрельца и увидел, как к нему подходит «высокий старик с палкой – сам Иван Грозный». Сергей почувствовал страх и восхищение. Потому он «рассеянно пролепетал» дедушке ответ на вопрос.

Мальчик сделал свою жизнь более интересной и значимой и, конечно же, он расстроился, увидев, что старичок нашел «уже совсем не как Иван Грозный».

Сережке было жалко возвращаться в реальность.

6.

В нашем мире редко попадают пары, связанные чистыми и серьезными чувствами. Но, к счастью, Рома и Юля были такой «редкостью». Именно об этом говорит автор.

Во-первых, их отношения были искренними, причем настолько, что молодые люди могли просто раствориться в своем маленьком мире для двоих. Во время свиданий влюбленных, ничто не имело значения (21-25).

Во-вторых, Юля и Рома собирались пожениться сразу после экзаменов и обзавестись детьми (27, 28, 29, 33). Это свидетельствует об их действительной значимости друг для друга.

Герои данного рассказа знают, что такое сильное и непорочное чувство, называемое любовью. Увы, в отличие от них, большинство людей так и не ощутили его по-настоящему. Возможно, именно поэтому продавщица игрушечного отдела сказала: «Завидую...»

7.

«Он вернулся и Василию Ивановичу и категорически заявил, что вопрос о призвании Александра решен и самим, и притом вполне правильно...» Все люди начинают задумываться о будущем еще в детстве, и каждый мечтает стать кем-то. Увы, чаще эти мечты не сбываются, за редкими исключениями. Одни из этих «редких исключений» – А.В. Суворов, ставший великим русским полководцем. В этом и заключается смысл данной фразы.

Во-первых, это действительно была самая заветная мечта Александра. Его «детское воображение было поражено картиной военных подвигов», про которые Саша читал, «проводя целые дни в библиотеке отца», ведь именно в военных книгах Суворов нашел по-настоящему «богатую пищу для своего ума».

Во-вторых, Александр не только мечтал о карьере полководца, но и многое делал для осуществления мечты. К примеру, «болезненный и легко подверженный простуде», он начал закаляться: «обливался холодной водой, не надевал теплого платья, скакал верхом под проливным дождем».

Таким образом, развиваясь умственно и физически, Суворов шел к своей мечте и добился успехов. Наверное, поэтому Ганнибал сказал, что «вопрос о признании Александра решен им самим, и притом правильно».

8.

«Само имя «Демосфен» обрело нарицательное значение...» Смысл данного предложения можно разъяснить так: на протяжении всей истории человечества, встречались великие, выдающиеся люди, которые обрели «бессмертие», преодолев сложные жизненные обстоятельства и достигнув своей цели. К этим людям относится и Демосфен, знаменитый древнегреческий судебный оратор.

Во-первых, он действительно попал в непростую ситуацию: желание стать оратором не могло осуществиться из-за природных недостатков речи Демосфена – юноша «имел очень слабый голос, говорил невнятно, слегка заикался, картавил».

Во-вторых, несмотря на трудности, Демосфен не отступился от своей цели, а начал упражняться. К примеру, он «набирал в рот камешком и старался говорить ясно, ... он приучил себя громко произносить стихи, когда поднимался в гору или гулял по берегу моря, стараясь заглушить голосом шум ветра и волн».

Следовательно, чтобы стать оратором, Демосфен проделал большую работу, которая не всем под силу. Наверное, поэтому его имя «обрело нарицательное значение».

9.

«Единственное, что могла Кусака, это упасть на спину, закрыть глаза и слегка завизжать. Но этого было мало, это не могло выразить ее восторга, благодарности и любви...» Л. Андреев имеет в виду, что часто животные теряют доверие к человеку из-за его жестокости. Они навсегда запоминают боль и страх, которые превращаются в мощный барьер между животными и человеком. В нашей истории вновь поверившая, людям Кусака является счастливой редкостью, преступившей через этот барьер.

Во-первых, важную роль здесь сыграло теплое отношение Лели и других отдыхающих к собаке – «ее приласкали». Дачники заботились о Кусаке, и даже «длинная шерсть, прежде висевшая космами и на брюхе вечно покрытая грязью, очистилась, почернела и стала лосниться».

Во-вторых, ей дали «имя, которое она стремглав неслась из глубины сада». Кусака была уже не беспризорной, у собаки появились хозяева, «она принадлежала людям и могла им служить» теперь, когда впервые «маленькая теплая рука прикоснулась к шершавой голове», и это стало «знаком неотразимой власти».

Таким образом, именно доброта людей помогла собаке излечить раны душе. И, наверное, поэтому, даже закрыв глаза и слегка завизжав, Кусака не могла «выразить восторга, благодарности и любви».

10.

«Вот тут и гляди вокруг, думай, прежде чем худое слово уронить на землю, прежде чем оскорбить растение и благодать всякую...» В чем смысл этой фразы?

Наверное, в том, что каждый раз, когда мы кого-то обижаем (не важно, за дело или нет), мы наносим ему душевную боль, причиняющую гораздо больший вред, чем физическая. И всегда требуются огромные усилия, чтобы залечить глубокие душевные раны. Герою нашего рассказа так и не удалось до конца исправить свою ошибку.

Во-первых, он действительно «раз-другой обучал свободные неприхотливые растения», чем задел их хрупкую натуру – в огороде стало «пусто, скорбная земля покрыта бурьяном, ни медуницы, ни календулы нет, и другие растения как-то испуганно растут».

Во-вторых, не смотря на то, что «медуничка имела милостивую душу, простила хозяина и растет ныне по всему огороду», когда тот «попросил прощения за бранные слова», другого растения, «календулы, уголочков радостных, нигде нет».

Так, герой истории смог загладить свою вину лишь частично и одно растение он прогнал с огорода грубостью навсегда. Наверное, именно поэтому стоит подумать, «прежде чем худое слово уронить на землю».

11.

«Лучшим временем – порой безудержных мечтаний, увлечений и бессонных ночей – была киевская весна, ослепительная и нежная весна Украины...» Все мы зависим от времен года. Осенью – одна погода, унылая и хмурая, рождающая ностальгию в сердце. Весной же. погода, настроение – все другое: настает пора просыпаться что-то.

Что-то светлое и доброе. Так было и с К.Г. Паустовским.

Во-первых, весна, тонувшая «в роскоши той сирени, в чуть липкой первой зелени киевских садов, в запахе тополей и розовых свечах старых, каштанов», дарила ему, пожалуй, самое важное для творчески развитого человека – вдохновение. Еще юный Константин писал в эту чудную пору стих «без всякого удержу, по два-три в день».

Во-вторых, весна – та пора, пора эмоций и любви, не проходящей мимо и Паустовского: «в такие весны нельзя было не влюбляться в гимназисток с тяжелыми косами».

Таким образом, это время года пробуждало в сердце писателя одни из самых светлых чувств и, наверное, поэтому было «лучшим» временем для него.

12.

«И была великая тишина, а я – постоянный житель Подмосковья – забыл о беззвучном мире...» Каждый из нас любит место, где родился. Это место, родное и понятное, дорого нам, ведь с ним связана наша Память. И именно здесь мы можем провалиться в некий астрал, очарованные снова красотой своей маленькой Родины... Герой данного рассказа, «постоянный житель Подмосковья», провалился таким же образом.

Во-первых, он был заморожен вечерней природой его края: и Угрой «широкой, полноводной, упругой... с песчаным дном», ее берегами «то крупными, то плоскими и всегда чистыми, крепкими»; нашего героя очаровывали легкий ветерок, «потянувший низом, наклонивший травы» и даже комары – «маленькие демоны», чьи раздувшиеся брюшки «просвечивали рубиновым». Все это дарило спокойствие душе.

Во-вторых, небо разбудило в герое текста воспоминания о прошлом: «оно было таким же, как в детстве, когда он спал в сухо яблонево́м саду или под стогом в ночном».

Родные места Подмосковья, таким образом, вновь очаровали главного героя и, возможно, потому он «забыл о беззвучном мире».

13.

Стихотворение И. Бунина – о счастье. Поэт пишет о том, что «счастье всюду», считает, что счастье наполняет каждый миг жизни человека. Но только в том случае, если человек умеет «видеть и слышать» мир, чувствовать его: «сад осенний», «чистый воздух». Именно поэтому в стихотворении использовано много слов с конкретным значением: «сарай», «окно», «подоконник», «птичка», «книги» - они позволяют увидеть все, что видит автор.

14.

Смысл стихотворения А. Твардовского я бы сформулировал так: человек ощущает связь с Родиной как с местом, где он родился и где постиг родную речь. Даже если его Родина «небогата», она дорога тем, что там «народилась душа» человека, что там он приобщился «таинству речи родимой». И все это делает Родину великой.