

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ  
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ  
НАУК ИМЕНИ В.Я. БРЮСОВА**

**АВАКОВА ЭРИКА РОМИКОВНА**

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ  
СТРУКТУР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ  
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ РА**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени кандидата педагогических наук  
по специальности 13.00.02 – “Методика преподавания и воспитания (русский язык)”**

**Научный руководитель –  
кандидат педагогических наук, профессор  
Аракелян Нектар Камсаровна**

**ЕРЕВАН – 2015**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. Текст как основная дидактическая единица в современном процессе обучения РКИ в вузе</b> .....	15
1.1. Реализация текстоцентрического подхода в обучении РКИ в вузе.....	15
1.2. Текстовая деятельность как основа формирования коммуникативной компетенции студентов. Соотношение понятий текст-дискурс-текстовая компетенция-дискурсивная компетенция.....	19
1.3. Текст как коммуникативная и дидактическая единица .....	25
1.4. Художественный текст в системе интегрированного обучения русскому языку и литературе в вузах РА.....	30
1.5. Художественный текст в аспекте функционально-смысловых типов речи .....	34
<b>Выводы к главе 1</b> .....	42
<b>ГЛАВА 2. Некоторые аспекты теории и практики анализа художественного текста и факторы текстообразования</b> .....	44
2.1. Категории текста и грамматические средства их выражения.....	44
2.2. Анализ художественных текстов с позиции участия грамматических единиц в реализации категорий текста .....	59
<b>Выводы к главе 2</b> .....	72
<b>ГЛАВА 3. Методическая система работы над художественным текстом при обучении русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА</b> .....	73
3.1. Анализ программ (описаний курсов) и пособий по русскому языку для студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в вузах РА.....	73
3.2. Методика изучения текстообразующей функции грамматических единиц при анализе художественных текстов в процессе обучения русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА .....	78

3.3. Опытнo-экспериментальное исследование. Организация эксперимента и методика его проведения .....	104
<b>Выводы к главе 3</b> .....	117
<b>Заключение</b> .....	119
<b>Список использованной литературы</b> .....	122
<b>Приложение 1.</b> Глоссарий терминов и понятий, вводимых в содержание обучения РКИ в вузе.....	137
<b>Приложение 2.</b> Инструкция по оформлению текста в клоуз-тесте и составлению карты текста. Общая технология работы с клоуз-тестом .....	149
<b>Приложение 3.</b> Задания и упражнения, направленные на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц .....	154

## ВВЕДЕНИЕ

В XXI веке, в условиях развития мировой экономики и перехода Армении к рыночной экономике, высшему образованию предъявляются принципиально новые требования. Образование становится важнейшим фактором формирования нового качества экономики и общества в целом. В данном контексте система высшего образования призвана отвечать требованиям “наукоемкой экономики”, создавать условия для прогрессивного развития системы образования в целом, тем самым обеспечивая ее конкурентоспособность на международной арене, а также интеграцию в Европейское пространство высшего образования в рамках Болонского процесса [174].

Естественно, динамично развивающемуся обществу нужны образованные, конкурентоспособные, предприимчивые специалисты, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом и мобильностью, готовые к межкультурному взаимодействию. Целью развития высшего образования становится формирование системы, обеспечивающей подготовку именно таких специалистов.

Педагогическая наука в Армении, отвечая на современный заказ и запросы общества, существенно изменила ряд подходов, принципов и ориентиров. Приоритетным стало антропоцентрическое направление, в рамках которого происходит совмещение компетентностного подхода с принципами личностно-ориентированного обучения. Данный подход актуален и для процесса преподавания русского языка в Армении.

Согласно “Закону Республики Армения о языке”, принятому 17 апреля 1993 г., “государственный язык Республики Армения – армянский, который обслуживает все сферы жизни республики. Официальный язык Республики Армения – литературный армянский язык” [181], следовательно, русский язык, как и любой другой, приобретает статус иностранного, что отражается и на методике его преподавания. Однако реальный статус русского языка в РА, как справедливо отмечает Л.Б. Матевосян, намного выше его правового статуса, и “русский язык в Армении сегодня, хотя и назван в ряду иностранных языков, продолжает оставаться первым среди равных” [100: 110]. Уже в 1999 году Правительством РА была принята концепция “Русский язык в системе образования и

общественно-культурной жизни Республики Армения”, в которой говорилось о необходимости интенсификации изучения русского языка [175]. Как отмечается в отчете о состоянии русского языка в Армении, подготовленном Армянским филиалом Фонда развития “Институт Евразийских Исследований” в ноябре - декабре 2008 года, “русский язык продолжает нести гуманитарную функцию: он необходим для чтения литературы на русском языке, в том числе профессиональной, что отражает его значимость как транслятора научных и специальных знаний, а также дает возможность приобщения к русской культуре” [116].

Среди многочисленных подходов, приемов и форм работы, направленных на активизацию и интенсификацию процесса обучения русскому языку как иностранному, необходимо выделить обращение к тексту и использование его в качестве основной дидактической единицы. Развитие лингвистики и лингводидактики последних десятилетий в коммуникативно-деятельностном, антропоцентрическом направлении привело к тому, что в центре исследований оказалась языковая личность, осуществляющая речевую деятельность, а объектом, средством и продуктом такой деятельности стал текст. Трудно переоценить роль текста в обучении языку, так как именно в тексте находит свою реализацию не только лексический, но и грамматический материал. Различные школы современной лингвистики, исследуя роль и функционирование языковых единиц в тексте, приходят в следующем выводу: “текст как структурно-семантическое целое, как единство высшего ранга определенным образом воздействует на входящие в него элементы, и значимость каждого из них определяется уже не иерархией языковой системы, а тем местом, которое они занимают в структуре текста. Таким образом, без указания на то, как та или иная грамматическая форма участвует в создании текста, представление о языке будет неполным” [7: 4]. Более того, если учесть тот факт, что грамматические формы многозначны, то обращение к уровню текста становится необходимым условием для выяснения значения грамматической формы, категории или конструкции в каждом конкретном случае: “Текст демонстрирует употребление изучаемых морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их естественном окружении, выступает в качестве образца монологической и диалогической речи, служит основой для построения самостоятельного высказывания...”

[103: 186]. Естественно, здесь встает вопрос о том, какое место нужно отводить грамматике и как ее преподавать в практическом курсе русского языка в вузе.

Предметом нашего научного интереса стала разработка лингводидактических основ изучения грамматических структур при анализе художественных текстов в процессе обучения русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА. В “Словаре лингвистических терминов” О.С. Ахмановой термин “структура” определяется как “обобщенное обозначение инвариантных особенностей (свойств) звукового, фонологического, морфологического и морфонологического составов языка в плане их соотношения друг с другом, т.е. в плане закономерностей использования единиц более низких уровней для конструирования единиц более высоких порядков” [12: 458]. Поскольку грамматические структуры, рассматриваемые нами на уровне текста, представляют собой лексико-грамматические единства, включающие грамматические единицы, в рамках нашего диссертационного исследования мы обращаемся к выявлению текстообразующей функции грамматических единиц.

Как пишет Н.А. Ипполитова, “значения всех единиц языка реализуются в тексте, который создает условия для существования, проявления значений этих единиц. Именно в тексте все средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему, в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки и, кроме того, обнаруживает новые, текстообразующие, функции” [65: 9]. Вслед за Н.А. Ипполитовой под текстообразующей функцией грамматических единиц мы понимаем “их способность передавать разнообразные оттенки смысла в процессе передачи определенного содержания: способность реализовать эти значения на основе общего ведущего значения, закрепленного за ними в грамматической теории. Другими словами, текстообразующая функция грамматических единиц — это их способность модифицировать, трансформировать свое основное значение в процессе речевой реализации своих семантических и грамматических свойств, т.е. в процессе оформления мысли, создания текста” [65: 125]. Исходным материалом для анализа функционирования грамматических единиц послужили художественные тексты (тексты произведений

русской прозы XIX-XXI вв.). В ходе исследования мы обращались к Национальному корпусу русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>), отбирая тексты с помощью заданных параметров метаразметки (жанр, тип, время создания, объем текста и др.).

Развитие лингвистической науки во второй половине XX столетия, в частности, обращение лингвистики к тексту, внесло новые компоненты в содержание обучения русскому языку в школе и в вузе. В настоящее время в изучении текста получены серьезные результаты: даны определения текста и текстовой деятельности, выделены основные категории/признаки текста, особенности текста как единицы языка и речи [36, 47, 48, 96 и др.], рассмотрены вопросы функционирования языковых единиц в тексте [27, 28, 36, 63, 87, 109, 125, 161 и др.], исследуются текстообразующие функции языковых единиц [6, 7, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 171 и др.]. Несмотря на то что в лингвистике текста остается немало нерешенных проблем, имеющиеся результаты могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного.

В школьной и вузовской практике преподавания русского языка как родного уже широко используются достижения в области лингвистики текста, о чем свидетельствует анализ федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, программ, описаний курсов, учебников, пособий, учебно-методических комплектов. В программах вводится углубленный компонент, направленный на формирование у учащихся умений текстовосприятия и текстообразования. Вопросы обучения языку и речи, работы с текстом на уроках русского языка нашли отражение в учебниках и учебных пособиях для средней школы [см. 13, 14, 67, 129 и др.]. В учебниках и пособиях решаются проблемы обучения языку и речи, морфологические и синтаксические категории рассматриваются в связи с их функциями в тексте [см. 14, 60].

В стандарте и учебных программах по русскому языку в РА, в основе которых лежит коммуникативно-деятельностный подход к преподаванию русского языка как иностранного, тексту отводится особое место. Принцип ориентации на текст и коммуникацию, выделенный как в Стандарте и программе по русскому языку для старшей школы, так и в вузовских программах и описаниях курсов по практическому курсу русского языка, определяет основные приемы работы с текстом. «Текст рассматривается не только как средство, но и как

высшая единица обучения и контроля речевой деятельности, наиболее полно отвечающая задачам формирования коммуникативной компетенции во всех сферах и видах речевой деятельности. Такой подход обусловлен тем, что текст – высшее образование речи, законченное речевое произведение, имеющее определенную композицию и завершенную семантику” [152: 6]. Говоря о правомерности обращения к тексту на уроках русского языка, А.А. Акишина и О.Е. Каган справедливо отмечают: “Текст является образцом того, как функционирует язык. Вот почему при коммуникативном подходе он является исходной и конечной единицей обучения” [5: 35]. Кроме того, принцип коммуникативности предполагает изменение характера деятельности как студентов, так и преподавателя: в учебной деятельности важное значение приобретает общение учащихся и педагога, речевая активность студентов на каждом уроке.

**Актуальность работы.** В последние десятилетия в связи с ростом интереса к тексту и изучению языковых единиц на текстовой основе возникает необходимость обращения к исследованиям в области лингвистики текста и использования результатов данных исследований в вузовской практике преподавания русского языка как иностранного. Несмотря на то что методика обучения РКИ рассматривает возможность применения теории текста в практических целях и в настоящее время на основе полученных результатов и выводов пересматриваются и дорабатываются методы и приемы обучения РКИ, многие результаты и предпринятые обобщения в области теории и лингвистики текста пока не нашли своего полного отражения в содержании обучения РКИ в вузах РА.

Актуальность исследования в лингводидактическом плане связана прежде всего с необходимостью введения в содержание обучения РКИ в вузе нового компонента, направленного на формирование у студентов умений текстовосприятия и текстообразования. Актуальность выдвинутой проблемы определяется также тем фактом, что в настоящее время при обучении русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА не уделяется должного внимания изучению грамматических структур на уровне текста и выявлению текстообразующей функции грамматических единиц.

Термин “грамматические единицы”, являясь широким понятием, определяемым как “любое грамматически оформленное отдельное языковое образование: морфема, слово,

словосочетание, предложение простое или сложное, – представленное либо во всей совокупности своих форм, либо в одной какой-то своей форме” [182], нуждается в конкретизации. Учитывая тот факт, что слово как единица языка выступает и как грамматическая единица, относясь к определенному грамматическому разряду слов (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, числительные и т.д.) и обладая набором определенных грамматических признаков – категорий, которым соответствуют различные грамматические формы слов (словоформы) [75], в нашей диссертационной работе под термином “грамматические единицы” мы понимаем:

- слова определенной части речи в совокупности всех грамматических категорий;
- словоформы и конструкции как носители обобщенных грамматических свойств.

**Объект** исследования – процесс обучения русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА при изучении грамматических структур на уровне текста.

**Предмет** исследования – лингводидактический потенциал текста при изучении грамматики и методическая система работы над художественным текстом с учетом текстообразующей функции грамматических единиц.

**Цель исследования:** разработка методической системы изучения грамматического строя русского языка на текстовой основе с учетом текстообразующей функции грамматических единиц при обучении русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА.

В процессе работы над темой диссертации нами выработана **рабочая гипотеза:**

- эффективность обучения грамматическому строю русского языка в вузе повысится вследствие использования текста в качестве основной дидактической единицы;
- изучение текстообразующих возможностей грамматических единиц при анализе текстов позволит обеспечить высокую эффективность обучения РКИ в вузе;

- знание текстообразующей функции грамматических единиц поможет студентам воспринимать текст с учетом целесообразности использования тех или иных средств и сознательно подходить к их выбору при конструировании собственных текстов.

Цель, поставленная в диссертации и выдвинутая гипотеза определили следующие **задачи исследования:**

- обосновать практическую значимость изучения грамматики с опорой на текст;
- обратиться к исследованиям в области лингвистики текста и применить результаты данных исследований в методике преподавания РКИ в вузе, выделив из множества понятий современной лингвистической теории и всего разнообразия категорий текста тот минимум, который обеспечит эффективную работу при анализе текстов на практических занятиях по русскому языку;
- провести анализ действующих программ (описаний курсов), учебников и учебных пособий по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с целью определения места обучения грамматическому строю русского языка на текстовой основе;
- разработать систему заданий и упражнений, направленных на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц;
- экспериментально проверить эффективность разработанной методики и полученные в ходе обучающего эксперимента результаты.

Для осуществления поставленных задач были использованы следующие **научные методы исследования:**

- описательный (изучение и анализ лингвистической, психолого-педагогической, дидактической, методической литературы по проблеме исследования);
- социолого-педагогический (анализ стандартов, программ, описаний курсов, учебно-методических комплексов, учебников и учебных пособий по русскому языку; педагогическое наблюдение за учебным процессом, обобщение как личного, так и коллективного опыта; опрос, тестирование обучаемых);

- экспериментальный (констатирующий срез и экспериментальное обучение на основе предложенной нами методики);
- статистический (обработка и анализ данных, полученных в результате эксперимента).

**Теоретико-методологическую базу** исследования составили концептуальные положения личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский [34], С.Л. Рубинштейн [132], А.Н. Леонтьев [91, 92, 93] и др.), компетентностного подхода к учебно-воспитательному процессу (И.А. Зимняя [53, 54], М.Я. Дымарский [49], Л.В. Черепанова [167] и др.), интегрированного обучения (Я.А. Коменский [77], К.Д. Ушинский [163], О.В. Сюткина [157], В.С. Безрукова [22] и др.), лингвистики и теории текста (И.Р. Гальперин [36], О.И. Москальская [106], З.Я. Тураева [161], Г.В. Колшанский [76], Е.А. Реферовская [130], Н.С. Валгина [29] и др.); исследования в области функциональной грамматики (Г.А. Золотова [56, 57, 58, 59, 61], М.Ю. Сидорова [145], А.В. Бондарко [27, 28], В.Г. Гак [35], С.Г. Ильенко [63], О.В. Алексеева [6, 7], М. Halliday, Ch. Matthiessen [178], G. Thompson [180] и др.), стилистики (В.В. Виноградов [30], Г.Я. Солганик [149, 150], В.В. Одинцов [113], В.Г. Костомаров [80] и др.). Теоретической и методологической основой исследования послужили также фундаментальные работы в области обучения иностранным языкам и РКИ (А.Р. Арутюнов [10], И.Л. Бим [24], И.А. Зимняя [53], В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова [81, 102], Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [37], А.А. Леонтьев [89, 90], Е.И. Пассов [119], А.Н. Щукин [172] и др.), работы, посвященные проблеме формирования текстовой компетенции на родном и иностранном языках (Н.А. Ипполитова [65], Н.И. Жинкин [52], Н.А. Пленкин [123], О.И. Овчинникова [112] др.). В ходе исследования были изучены также работы отечественных исследователей в области обучения русскому языку в армянской аудитории (Н.К. Аракелян [8, 9], Б.М. Есаджанян [50, 51], Н.И. Таткало, Н.Г. Рафаелян [152, 128], Г.Г. Шахкамян [170], Л.Г. Баласанян, Э.А. Баятян [17], А.Я. Хачикян [166], И.Р. Саркисян [141], А.А. Эйрамджян [173] и др.).

**Научная новизна** исследования: впервые предпринята попытка разработки методической системы изучения грамматических структур на уровне текста с учетом

текстообразующей функции грамматических единиц на практических занятиях по русскому языку в армянской аудитории.

**Теоретическая значимость** исследования:

- определено место текстоцентрического подхода в современной парадигме высшего образования в РА;
- с позиции текстоцентрического подхода в обучении русскому языку в вузе выделены и описаны основные категории текста и языковые средства их выражения;
- предложена модель многоаспектного анализа текста с учетом текстообразующей функции грамматических единиц.

**Практическая значимость** работы: материалы и полученные результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка в вузе, при составлении программ, описаний курсов, учебников и учебных пособий по русскому языку для учащихся-армян, а также в работе спецкурсов и спецсеминаров по анализу художественного текста и методике преподавания русского языка в армянской аудитории.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования подтверждается последовательностью проведения констатирующего и формирующего экспериментов, личным участием автора в опытно-экспериментальной работе, позволившим фиксировать и оценивать весь ход экспериментальной проверки гипотезы исследования, и положительными результатами опытно-экспериментального обучения.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Текстоцентрический принцип обучения русскому языку в вузах РА должен стать ведущим и стратегически обоснованным, что позволит осуществить изучение русского языка на основе текста как дидактической и коммуникативной единицы.
2. Особое место среди текстов, используемых на практических занятиях при обучении русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА, должны занимать художественные тексты. Они являются эффективным средством изучения грамматического строя русского языка, а также отвечают принципу интегрированного обучения русскому языку и литературе.

3. В содержание обучения РКИ в вузе должно быть введено понятие “текстообразующая функция”. Изучение грамматических структур на уровне текста предполагает знание текстообразующей функции грамматических единиц и роли данных единиц в реализации основных текстовых категорий.
4. Знание текстообразующей функции грамматических единиц поможет студентам воспринимать текст с учетом целесообразности использования тех или иных средств языка и сознательно подходить к их выбору при создании собственных текстов.
5. Изучение грамматических структур и текстообразующих свойств грамматических единиц должно осуществляться через многоаспектный анализ текстов, а также через выполнение языковых, речевых и текстовых заданий и упражнений.

**База исследования** – контингент студентов, обучающихся на факультете перевода и межкультурной коммуникации и факультете иностранных языков ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова.

**Апробация исследования:** диссертация обсуждалась на заседаниях кафедры русского и славянского языкознания, заседаниях кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова; отдельные положения, проблемы и результаты диссертационного исследования были представлены на Международной научной конференции “Проблемы функционирования русского языка в Республике Армения” (г.Ереван, 2006), научно-методической конференции “Русский язык: теоретические и прикладные аспекты” (г.Ереван, 2007), II Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка Армении, России и других стран СНГ (г.Ванадзор, 2011), II Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов Армении, России и других стран СНГ (г. Ереван, 2012), III Международной научно-практической конференции (г.Чебоксары, 2015).

**Объем и структура работы.** Диссертация состоит из Введения, трех глав, Заключения, Списка использованной и цитируемой литературы, состоящего из 185 наименований, и трех приложений. Каждая глава состоит из нескольких параграфов и завершается выводами. Общий объем диссертации вместе с приложениями составил 194 страницы, объем основного текста – 136 страниц.

Основное содержание диссертации отражено в следующих **публикациях**:

1. Анализ текста в плане соотношения контекста и грамматики. // Проблемы функционирования русского языка в Республике Армения. / Материалы Международной научной конференции (6-7 ноября 2006 г.). – Ер.: Лингва, 2006. – С. 92-93.
2. Соотношение контекста и грамматики при анализе художественного текста на практических занятиях по русскому языку в вузе. // Ռուսական գրականության լեզվաբանություն. տեսություն, մանկավարժություն և դասավանդման մեթոդիկա. – Եր.: Լինգվա, 2008. – էջ 184-193.
3. Анализ текста в плане соотношения категорий текста и грамматики. // Русский язык в Армении. – 2009. – N1. – С. 3-8.
4. Формирование навыков интерпретации и порождения текстов на практических занятиях по русскому языку в вузе. // Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в XXI веке. / Материалы II Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка Армении, России и других стран СНГ. – Ванадзор 2011. – Ер.: Велас принт, 2011. – С. 291–301.
5. Реализация текстоориентированного подхода в обучении русскому языку в вузе. // Русский язык как средство реализации межпредметных связей в современной парадигме образования. / Материалы II Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов Армении, России и других стран СНГ. – Ер.: Велас принт, 2012. – С. 254-260.
6. Анализ текста в аспекте категории континуума (на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе). // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. / Материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 08 мая 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 28-29.
7. Текст как основная дидактическая единица в современном процессе обучения РКИ в РА. // Русский язык в Армении. – 2015. – N 2. – С. 3-6.

# ГЛАВА 1

## ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВУЗЕ

### 1.1. Реализация текстоцентрического подхода в обучении РКИ в вузе

На современном этапе развития методики преподавания РКИ широко используется коммуникативная методика. Это связано с тем, что современная методика ориентирована на практическое овладение русским языком и развитие навыков речевой деятельности учащихся. Поскольку текст является центральным звеном в любом процессе речевой деятельности, задачей речевого развития студентов становится обучение восприятию и порождению текстов. Как отмечает Г.А. Золотова, "... язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах... Все категории и элементы языка как части целого предназначены служить тексту. Каждой языковой единице, помимо формы и значения, присуще имманентное свойство – функция, тот способ, которым она служит построению коммуниката" [58: 108]. Некоторые исследователи, предлагая свое определение понятию *текст*, отражают именно коммуникативную природу текста и входящих в него языковых единиц. Так, И.Я. Чернухина рассматривает конкретный текст как "объективно данное речевое произведение определенного стиля в единстве формы и содержания, являющееся средством непосредственной или опосредованной коммуникации, цель которой есть полное раскрытие темы, и состоящее из самостоятельных единиц, выполняющих коммуникативную функцию" [168: 4]. В методике преподавания иностранных языков под понятием "текст" подразумевается "любой фрагмент как в устной, так и в письменной форме, который воспринимают, получают или которым обмениваются использующие/изучающие язык" [111: 94].

В основе коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку лежит принцип использования текста в качестве основной дидактической единицы. Подобный подход получил теоретическое обоснование и был сформулирован в качестве

текстоцентрического принципа коммуникативной методики. Текстоцентрический (текстоориентированный) принцип реализуется в следующих направлениях:

- Изучение русского языка осуществляется на основе текста как единицы языка. Именно на основе текста изучаются грамматические структуры, языковые явления, формируется система лингвистических понятий.
- На основе текста осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи. Текст выступает как речевое произведение, результат использования системы языка.
- Текст выступает как основное средство овладения речевой деятельностью во всех ее видах (говорение, аудирование, чтение, письмо). На его основе формируется коммуникативная компетенция студентов.
- Текст является важнейшим средством приобщения к русской литературе и культуре. Работа с художественным текстом позволяет реализовать также принцип интегрированного обучения русскому языку и литературе [88: 19-20].

В рамках текстоцентрического подхода на практических занятиях по русскому языку как иностранному текст может рассматриваться в следующих аспектах:

*1. Текст как дидактическая и коммуникативная единица*

В качестве дидактической единицы текст выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую функции и является материалом для развития разных видов речевой деятельности. С помощью текстов различных типов, стилей, различной тематики, содержащих яркие примеры того или иного языкового явления, студенты учатся осознанному чтению и пониманию текстов и приобретают опыт создания собственных речевых произведений.

С позиции коммуникативной единицы текст предстает как процесс обмена информацией, при котором происходит воздействие коммуникантов друг на друга. Текст может содержать информацию, выражать различные эмоции и чувства, может побуждать к действию и т.д. Текст как коммуникативная единица является связующим звеном в общении, обеспечивающим взаимодействие между автором и адресатом.

*2. Текст как единица языка, как объект иллюстрации функционирования языковых единиц*

В лингвистике нет единого мнения по поводу того, является ли текст единицей языка или речи. С одной стороны, как единица языка текст строится с помощью средств языковой системы. Основные функционально-смысловые типы речи/ текста (повествование, описание, рассуждение) строятся по определенным языковым моделям. С другой стороны, как единица речи текст представляет собой продукт речевой деятельности. В методике преподавания языков текст предстает как единица языка, поскольку в обучении используются различные модели текстов, на основе которых проводится лингвистический или лингвостилистический анализ. Это позволяет сделать данные тексты единицей обучения, а в последующем – базой для самостоятельной речевой деятельности и создании собственных текстов. Являясь систематизированным образцом функционирования языка в рамках конкретной темы, ситуации и сферы общения, текст наглядно демонстрирует использование изучаемых морфолого-синтаксических, лексико-грамматических конструкций.

### *3. Текст как единица культуры, основной источник страноведческой и социокультурной информации*

Основу учебных материалов составляют образцы художественных, публицистических, научно-популярных текстов. Поэтический, публицистический, прозаический тексты несут не только информацию, но и являются богатым источником страноведческой и социокультурной информации и выполняют функцию приобщения студентов к русской культуре. Данный аспект учебного (художественного) текста сегодня является одним из важнейших.

Существует множество подходов к изучению текста, следовательно, при выборе подхода следует учесть, какой именно аспект текстовой деятельности является важным, определяющим и наиболее эффективным с точки зрения поставленных целей и задач. На наш взгляд, анализ текста с точки зрения текстообразующей функции грамматических единиц должен представлять собой некий синтез, своеобразное комбинирование нескольких подходов – текстоцентрического, лингвоцентрического и антропоцентрического. Лингвоцентрический подход важен с точки зрения анализа текста, основанного на изучении функционирования языковых (грамматических) единиц в тексте. Однако очевидно, что данный подход не лишен недостатков, поскольку не учитывает текстообразующие функции грамматических единиц. С этой позиции необходимо ориентироваться на текстоцентрический подход, в рамках которого

текст рассматривается как речевое произведение, обладающее собственными категориями и свойствами. Кроме того, при анализе текста с точки зрения выявления текстообразующих функций грамматических единиц должно учитываться и воздействие текста на читателя, что связано с интерпретацией текста в аспекте его порождения и восприятия. Подобный подход характеризуется как антропоцентрический.

Методика работы с текстом также может допускать разные варианты в зависимости от поставленной цели. С точки зрения анализа текста с учетом текстообразующей функции грамматических единиц работа над текстом должна проводиться в определенной последовательности:

1. *Знакомство с текстом*: самостоятельное чтение (дома или в аудитории), прослушивание (чтение текста в записи преподавателем или одним из студентов);
2. *Проведение учебного диалога*, в ходе которого преподаватель управляет коммуникативным поведением студентов, решая при этом определенные учебные задачи: подводит студентов к пониманию смысла прочитанного, определению позиции автора и осмыслению основной идеи, а также усвоению новых знаний, формулированию выводов;
3. *Многоаспектный анализ текста*: выполнение системы заданий, направленных на:
  - а) выявление текстообразующей функции лексико-грамматических средств;
  - б) знакомство с особенностями использования лексических и грамматических средств в разных контекстах и их роли в решении конкретной целевой, коммуникативно-ситуативной задачи;
  - в) развитие и совершенствование коммуникативных навыков студентов.

Многоаспектный анализ текста, проводимый на занятиях по русскому языку в вузе, позволит снять возникающие перед студентами языковые затруднения и обеспечит понимание текста на смысловом уровне. Анализ текста и работа над языком произведения помогут студентам понять значение слов, грамматических структур и единиц в контексте, увидеть роль языковой единицы в тексте, понять, как она функционирует в данный момент в данном тексте. Анализ текста позволит также повторить и обобщить грамматический материал;

#### *4. Продуцирование студентами собственного текста (устного или письменного).*

Систематическая и целенаправленная работа над текстом на занятиях по русскому языку в вузе не может не дать положительных результатов. Она стимулирует речевую деятельность студентов, побуждает к поиску собственных языковых форм, приемов выражения мыслей и чувств, то есть является одним из эффективных средств формирования коммуникативной компетенции в процессе работы над текстом и организации текстовой деятельности.

### **1.2. Текстовая деятельность как основа формирования коммуникативной компетенции студентов. Соотношение понятий текст-дискурс-текстовая компетенция-дискурсивная компетенция**

Принципы антропоцентричности и текстоцентричности в применении к обучению РКИ в вузе предполагают оптимизацию коммуникативного процесса и организацию текстовой деятельности студентов, тем самым приближая изучение языковых единиц и механизмов к человеку (студенту-инофону). Текстовая деятельность определяется Н.С. Болотновой как система действий на основе знаний, умений и навыков, позволяющих как создавать тексты (первичная текстовая деятельность), так и воспринимать, интерпретировать их (вторичная текстовая деятельность) [25: 301-302] и опирается на коммуникативную компетенцию.

Интеграция Армении в единое Европейское пространство высшего образования в рамках Болонского процесса связана с внедрением компетентного подхода в систему высшего образования и формированием у студентов определенных компетенций, т.е. переходом от знаниевой, “субъект-объектной” парадигмы к компетентной, “субъект-субъектной” парадигме. Реализация данного подхода нашла отражение в вузовских программах/описаниях курсов по РКИ в РА. Компетентный подход в обучении наряду с принципами антропоцентричности и текстоцентричности позволяет превратить обучаемого в активного участника, субъекта образовательного процесса.

Одной из основных задач современного языкового образования в вузе является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть знаний, умений и навыков, необходимых “для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения” [140: 67]. В качестве основной цели при формировании коммуникативной компетенции студентов в программах выделяют умение как создавать, так и воспринимать тексты в соответствии с целями и условиями общения, а также практическое осознание стилей и типов речи, способов связи предложений в тексте и т.д. [127: 5].

Несмотря на то что коммуникативная компетенция является базисной категорией современной теории и практики обучения языкам, в определении содержания и структуры данной категории мнения исследователей расходятся. В настоящее время в методике обучения иностранным языкам и РКИ существует большое количество концепций структуры коммуникативной компетенции, которые отличаются разнообразием классификаций и состава. Российские исследователи, например, выделяют в данной компетенции следующие компоненты (составляющие, (суб)компетенции): языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная. Некоторые исследователи наряду с перечисленными компонентами выделяют также культуроведческую и риторическую компетенции [См. 140]. Применительно к обучению иностранным языкам коммуникативная компетенция получила детальную разработку в работе экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, на концепции которых остановимся подробнее. Общеевропейский вариант компонентного состава коммуникативной языковой компетенции [см. 111] можно представить в виде следующей таблицы (Таблица 1):

## Коммуникативная языковая компетенция

<b>Коммуникативная компетенция</b>		
<b><i>Лингвистическая компетенция</i></b>	<b><i>Социолингвистическая компетенция</i></b>	<b><i>Прагматическая компетенция</i></b>
<i>(знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы)</i>	<i>(знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте)</i>	<i>(языковые средства в определенных функциональных целях в соответствии со схемами взаимодействия)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Лексическая компетенция</i></li> <li>➤ <i>Грамматическая компетенция</i></li> <li>➤ <i>Семантическая компетенция</i></li> <li>➤ <i>Фонологическая компетенция</i></li> <li>➤ <i>Орфографическая компетенция</i></li> <li>➤ <i>Орфоэпическая компетенция</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Лингвистические маркеры социальных отношений</i></li> <li>➤ <i>Правила вежливости</i></li> <li>➤ <i>Народная мудрость</i></li> <li>➤ <i>Регистры общения</i></li> <li>➤ <i>Диалект и акцент</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Компетенция дискурса (знание правил построения высказываний, их объединения в текст)</i></li> <li>➤ <i>Функциональная компетенция (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций)</i></li> </ul>

**Коммуникативная языковая компетенция**

<b>Коммуникативная компетенция</b>		
<b><i>Лингвистическая компетенция</i></b> <i>(знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы)</i>	<b><i>Социолингвистическая компетенция</i></b> <i>(знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте)</i>	<b><i>Прагматическая компетенция</i></b> <i>(языковые средства в определенных функциональных целях в соответствии со схемами взаимодействия)</i>
_____	_____	➤ <i>Компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия)</i>

При изучении грамматических структур на уровне текста с учетом текстообразующей функции грамматических единиц в процессе обучения РКИ в вузе необходимо обратить особое внимание на лингвистическую и прагматическую субкомпетенции коммуникативной компетенции и ввести в их содержание новые понятия, знания и умения. Так, грамматическая составляющая лингвистической компетенции предполагает “знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи” [111: 112]. В состав

данной компетенции необходимо включить знание текстообразующих возможностей и функций грамматических единиц и умение использовать их при создании текстов. Важнейшей составляющей прагматической субкомпетенции является компетенция дискурса (дискурсивная компетенция), включающая умение упорядочивать предложения в единый связный текст, а также знание основных принципов построения текста [111: 122]. В состав данной компетенции необходимо включить знание основных категорий текста и языковых средств их выражения.

Механизм порождения высказываний и создания текстов в лингвистике связывают с понятием “дискурс” (от фр. *discourse* – речь; лат. *discursus* – беседа, разговор), который, несмотря на отсутствие общепринятого его определения, в настоящее время стал одним из самых употребляемых терминов ряда гуманитарных наук. В самом широком понимании дискурс рассматривается как “текущая речевая деятельность в какой-либо сфере” [49: 36]. Собственно же лингвистические интерпретации термина весьма разнообразны. Долгое время термины “текст” и “дискурс” использовались как синонимичные, затем понятие “дискурс” стало употребляться в ряду таких терминов, как “речь”, “диалог”, “высказывание”, “функциональный стиль”. В современной лингвистике дискурс понимается шире, чем текст, а именно как динамический процесс, частью которого является текст. Т.А. ван Дейк рассматривает дискурс как коммуникативное событие (*communicative event*), предполагающее вербальное взаимодействие (*verbal interaction*) участников общения [177]. Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение дискурса: “связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, «погруженная в жизнь»” [95].

Не преследуя цели рассмотрения всех возможных определений и интерпретаций понятия *дискурс*, встречающихся в филолого-лингвистических исследованиях и представляющих довольно пеструю картину<sup>1</sup>, отметим лишь, что в рамках нашего

---

<sup>1</sup> Об истории развития понятия “дискурс” и различных интерпретациях данного термина см. в следующих работах: Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. – М.: КомКнига, 2006.-С.35-46.; Маслова В.А. Современные направления в лингвистике.-М.: Академия, 2008.- С. 37-51. и др.

исследования мы рассматриваем коммуникативную компетенцию с позиции самого текста, возникающего в процессе дискурса, перенося акцент именно на текст как на важную его составляющую и анализируя грамматические структуры и единицы в тексте. Дискурсивная же субкомпетенция коммуникативной компетенции, понимаемая как “способность построения целостных, связных и логичных высказываний (*дискурсов*) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов *текстов при чтении и аудировании*” [4: 64], связана как с понятием текст, так и дискурс, следовательно, при формировании коммуникативной компетенции в рамках текстовой деятельности разграничение данных понятий не носит принципиального характера.

Говоря об условиях осуществления эффективной текстовой деятельности, Н.С. Болотнова в первую очередь выделяет наличие текстовой компетенции, которая определяется как “знания основ теории текста (его видов, жанров, стилей), а также умения создавать и адекватно воспринимать тексты” [25: 302]. Среди исследователей нет единого мнения относительно выделения текстовой компетенции в отдельную категорию, поскольку она соотносится с субкомпетенциями коммуникативной компетенции. В рамках нашего исследования мы рассматриваем данную компетенцию как компонент коммуникативной компетенции (с учетом тех дополнений, которые мы предложили внести в состав грамматической составляющей лингвистической субкомпетенции и дискурсивной составляющей прагматической субкомпетенции коммуникативной компетенции). Текстовая деятельность (как первичная, так и вторичная), направленная на обеспечение общения в различных сферах коммуникации, предполагает также наличие таких условий, как сообщение информации, наличие цели у автора, связь с действительностью, воздействие на адресата, знание языка (кода) и текстообразующих возможностей языковых единиц разных уровней, наличие канала связи [там же]. Все эти условия соотносятся с компонентами модели речевой коммуникации и рассматриваются нами при выявлении особенностей текста как коммуникативной единицы.

### 1.3. Текст как коммуникативная и дидактическая единица

Центральное место текста в системе гуманитарного образования определяется его свойствами (исследователи выделяют следующие свойства текста как коммуникативной единицы: цельность, тематическое содержание, ситуативная отнесенность) и функциями (выделяются следующие функции текста: информативная, социальная, коммуникативная, эмотивная, эстетическая, контактоустанавливающая, прагматическая, метаязыковая), в частности способностью содержать информацию разных видов и передавать эту информацию. “Благодаря текстовой деятельности (порождению, восприятию и интерпретации текстов) передается информация, выражаются чувства, осуществляются контакты между людьми; происходит воздействие; описываются реалии окружающего мира, сознания и языка” [25: 112]. Текст как дидактическая единица дает возможность сформировать у студентов умение передавать и воспринимать информацию, определенный смысл, заложенный в ней, а не просто воспроизводить отдельные предложения. В процессе обучения важно раскрыть именно коммуникативную сущность текста и интерпретировать его как целое речевое произведение.

В рамках антропоцентрического подхода к изучению текста выделяется коммуникативное направление, которое нашло отражение в трудах Е.В. Сидорова [143, 144], И.И. Ковтуновой [73], О.Л. Каменской [68] и др. О разработке коммуникативного подхода к тексту в рамках грамматики текста говорится в работе Г.А. Золотовой, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидоровой [61].

Чтение книги – это коммуникативный акт, акт общения. Он традиционно представляется в качестве следующей схемы:

**автор – текст – читатель**

По мнению Кулибиной Н.В., чтение *художественной* (выделено нами – Э.А.) книги представляет собой *усложненный* вид коммуникации, художественного (эстетического) общения. Опираясь на концепцию А.А. Потебни о единстве словесного образа и художественной идеи в процессе творчества писателя, которое отражается в литературном произведении, а также в процессе восприятия произведения читателем, Н.В. Кулибина

предлагает несколько видоизменить традиционную триаду и представить ее следующим образом:

**автор – образ (текст) – читатель [85: 114]**

Чтение же иноязычного (инокультурного) художественного текста, по мнению Н.В. Кулибиной, это уже частный случай межкультурной коммуникации (межкультурная художественная коммуникация), который представляется следующим образом:

**автор – образ (текст) – читатель-инофон.**

Подобный подход объясняется тем, что восприятие художественного текста инофоном, оставаясь процессом смыслового художественного восприятия, характеризуется дополнительными особенностями, продиктованными как лингвистическими, так и экстралингвистическими причинами [85: 114].

Данная концепция, несомненно, имеет свои достоинства, так как учитывает не только особенности художественно осложненной коммуникации, но и характер приема информации реципиентом (читателем-инофоном). Однако нельзя не согласиться с мнением Н.С. Болотновой о том, что в трактовке текста следует глубже отразить его лингвистическую сущность и экстралингвистические ориентации с учетом как автора и адресата, так и канала связи, а также соотнесенности с реальной действительностью, что особо важно в практическом отношении в связи с текстоцентрическим подходом к преподаванию русского языка [25: 112]. В этом отношении весьма целесообразно обратиться к модели речевой коммуникации (Схема 1):

Схема 1

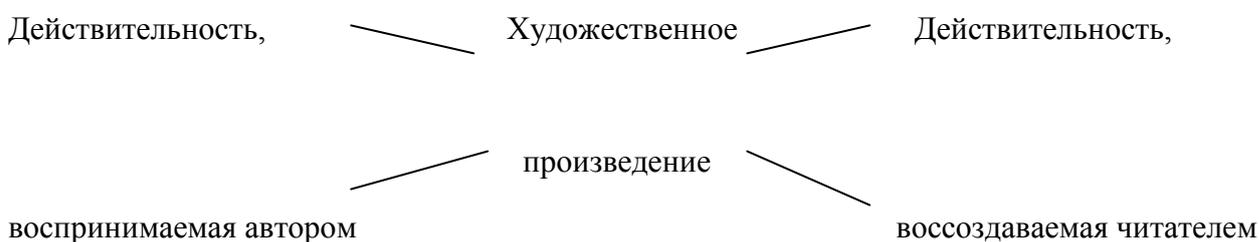


Центральное положение в модели речевого акта занимает текст, за ним “стоят” языковые личности автора и адресата, система языка, без знания которой невозможно общение на основе текстовой деятельности. За текстом “стоит” также окружающая действительность, которая, можно сказать, стимулирует автора к созданию текста и во многом определяет содержание речевого сообщения (текста). Для того чтобы состоялось общение автора и адресата через текст, необходимы знание языка (кода) и действительности, а также наличие контакта (канала связи), который определяется как способ общения и условие речевой коммуникации, включая сферу общения, характер ситуации, обстоятельства общения и т.д. [25: 113].

Применительно же к художественному тексту каждый компонент модели приобретает особенность эстетически обусловленной коммуникативности. Несомненно, художественный текст многослоен и многогранен. Замысел автора, как справедливо замечает В.А. Кухаренко, “воплощен в произведении и только из него может быть реконструирован” [87: 9]. И не случайно принцип общения автора и читателя называют принципом воронки (схема 2): через широкую ее часть “вливается” действительность и, будучи осознанной автором, окружающая действительность “выливается” в художественный текст, исходя из которого адресат получает представление об авторской картине мира, воссоздает все богатство действительности [87: 9-10]:

Схема 2

### Принцип воронки, иллюстрирующий общение автора и читателя



Если исходить из точки зрения, что текст создается автором для реального общения с читателем, то необходимо на занятиях по РКИ в вузе воссоздать естественный процесс общения читателя (в нашем случае студентов) с художественным произведением. Сам процесс общения связан с осмыслением читателем словесной стороны текста, следовательно,

здесь важную роль играет выбор языковых (лексико-грамматических, стилистических) средств, с помощью которых читатель (в данном случае студент-инофон) сможет проникнуть в творческий замысел автора. Учитывая тот факт, что восприятие художественного текста студентом (читателем-инофоном) характеризуется дополнительными особенностями, в учебных целях можно внести некоторые изменения в модель речевой коммуникации, представив ее следующим образом (схема 3):

Схема 3



Итак, текст как коммуникативная единица является связующим звеном в общении, именно с помощью текста осуществляется взаимодействие между адресантом (автором) и адресатом (студентом-инофоном). Следовательно, чтение художественного текста на уроках русского языка в вузе должно быть организовано как реальный акт коммуникации. Для обеспечения же единства в изучении грамматики и развития коммуникативных навыков и умений студентов текст должен стать основной дидактической единицей. Выдвижение текста в качестве центральной единицы обучения русскому языку определяет следующие задачи:

- целесообразно шире использовать работу с текстом и отрабатывать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических, художественных текстов, формируя на этой основе общеучебные умения работы с книгой;
- обучать анализу текста, обращая внимание и на эстетическую функцию языка;

- учить письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров;
- регулярно проводить многоаспектный анализ текста [115].

Обращение к тексту как к дидактической единице в методике преподавания РКИ связано прежде всего с формированием коммуникативной компетенции и развитием связной речи обучаемых. Ведь развить связную речь обучаемых – значит научить их воспринимать, интерпретировать и порождать коммуникативно-ориентированные тексты в процессе учебной, бытовой, трудовой и общественной деятельности, иными словами, научить студентов полноценно общаться. При таком подходе в содержание занятий по русскому языку включается анализ *языка* текста. Ведь текст содержит языковые единицы (грамматические категории, формы и конструкции), изучаемые на практических занятиях по русскому языку. Текст как дидактическая единица позволяет слить воедино два важнейших направления в изучении русского языка в вузе: “достижение функциональной грамотности в овладении русским языком, а также формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения” [114: 2].

В качестве дидактической единицы текст должен отвечать определенным критериям, в частности:

- выполнять воспитательную функцию, отвечая требованиям морально-этического и эстетического характера;
- сообщать новую информацию, то есть выполнять информативную функцию;
- воздействовать на ум и сердце учащегося;
- пробуждать интерес к предмету и обогащать учащегося специальными знаниями, то есть отвечать общедидактическим требованиям (постепенности, последовательности, понятности, доступности и др.) [25: 126].

Обращение к тексту как дидактической единице позволит создать на занятиях по русскому языку развивающую среду, сформировать у студентов навыки речевого общения в актуальных для них сферах, а также совершенствовать чувство языка и языковой интуиции обучаемых.

Особое место среди текстов, используемых на практических занятиях по русскому языку в гуманитарных вузах, должны занимать художественные тексты. Говоря о том, что художественный текст реализуется в языковых знаках, отобранных, оформленных и расположенных автором в соответствии с его замыслом, М.Ю. Сидорова отмечает: “Автор может применять языковые единицы и структуры в рамках их функциональной предназначенности, заданных системой общенаучного языка и системой литературных конвенций, или же выходить за эти рамки, расширяя и модифицируя значения и функции лексических элементов и грамматических категорий” [145: 12]. Художественные тексты являются эффективным средством изучения грамматического строя русского языка, а также позволяют реализовать принцип интегрированного обучения русскому языку и литературе.

#### **1.4. Художественный текст в системе интегрированного обучения русскому языку и литературе в вузах РА**

На гуманитарных факультетах вузов РА с армянским языком обучения “Практический курс русского языка” изучается 2-3 семестра. Учебной же дисциплины “Русская литература” на неспециальных факультетах в вузовской программе нет. Однако русская литература всегда играла важную роль в процессе преподавания РКИ. В теории и практике обучения иностранным языкам давно признана необходимость изучения иностранного языка в неразрывной связи с литературой, историей, культурой.

В качестве дидактического материала на уроках русского языка в вузе используются и художественные тексты. Это позволяет не только интегрировать курс русского языка и литературы, но и способствует духовно-нравственному развитию и воспитанию студентов, а также повышению их творческой активности и пробуждению интереса к русскому языку, следовательно, использование художественных текстов в качестве учебного материала дидактически целесообразно.

Идея интегрированного обучения, в основе которой лежит принцип реализации межпредметных связей, нашла свое отражение еще в классической педагогике. Она возникла как результат поиска оптимальных и наиболее эффективных методов, средств и форм

обучения и связана с именами И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и других педагогов. Я.А. Коменский, говоря о важности комплексного обучения и воспитания, призывал предоставлять учащимся целостную картину мира: “Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи”, – утверждал он [77: 287].

В педагогических исследованиях, посвященных вопросам интегрированного обучения и проблеме интеграции в целом [22, 157, 162, 11] отмечается, что интеграция представляет собой поиск единого основания для объединения разнородных элементов знания.

О необходимости интеграции в педагогическом процессе и дидактической важности межпредметных связей говорил и К.Д. Ушинский: “Знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь” [163: 178]. Именно К.Д. Ушинским был разработан и внедрен метод обучения грамоте посредством интеграции чтения и письма, используемый и в настоящее время.

Однако интеграцию нельзя рассматривать как сумму отдельных дисциплин или учебных курсов. “Интегрированное обучение – обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира. При обучении иностранным языкам интегрированное обучение предполагает изучение нескольких языков одного региона наряду со сведениями культурно-исторического и политического характера. При этом речь идет не о просто межпредметных связях, а о слиянии нескольких дисциплин, о синтезе науки, искусства, национальной культуры” [4: 80].

Инновационные процессы, происходящие в системе образования в целом и в системе высшего образования в частности, нацелены на поиски средств подготовки высокообразованных, интеллектуально развитых специалистов. Вот почему интегрированное обучение, способствующее не только развитию творческого мышления учащихся, закреплению, углублению знаний, но и систематизации учебно-познавательной деятельности, вновь получило актуальность и стало предметом как теоретических, так и практических исследований. Естественно, принцип интегративности нашел свое отражение и в современных школьных и вузовских программах. Данный принцип, выделенный в Стандарте и программе по русскому языку для старшей школы РА в качестве одного из

основных, реализуется в нескольких направлениях, наиболее продуктивным из которых является “анализ и интерпретация текстов, относящихся к разным дисциплинам” [152: 5]. Реализация самого принципа означает “стремление представить школьный курс русского языка не как изолированный, а как тесно связанный с другими предметами, изучаемыми в средней школе: литературой, историей, иностранными языками” [там же]. Что касается вузовской программы практического курса русского языка, ею предусмотрено решение следующих образовательных задач:

“Усвоение определенного объема знаний по предмету и смежным дисциплинам, таким как:

- лингвистика: языковая система русского языка (фонетика, лексика, словообразование, морфология);
  - литература (знакомство с произведениями русской художественной литературы);
  - страноведение (сведения об истории и культуре народов России и Армении)”
- [114: 2].

Принцип интегративности обязывает школы и вузы коренным образом перестроить образовательную деятельность, объединить образовательные области для получения целостного образовательного продукта, другое дело, насколько эффективно это реализуется на практике. Вузовской программой предусмотрена “работа над текстами различных стилей и жанров с лексико-грамматическим, стилистическим и логическим анализом” [там же]. Нами рассматриваются художественные тексты, позволяющие обеспечить интегрированное обучение русскому языку и литературе на практических занятиях в вузе. В основу методической системы, позволяющей интегрировать обучение русскому языку и литературе, нами положен принцип изучения грамматических единиц на материале художественных текстов.

Несмотря на то что традиционно художественным текстом принято называть текст художественной литературы, тем не менее считаем необходимым уточнить, что же представляет собой понятие “художественный текст”. Н.В. Кулибина рассматривает художественный текст в качестве аутентичного (т.е. оригинального, подлинного, не

созданного специально для учебного процесса) текстового материала, “*материальное воплощение* произведения художественной литературы; его *вербализованное* (т.е. выраженное словами), зафиксированное в письменной форме *содержание*; совокупное – от первой буквы первого слова до последней точки (или другого знака препинания), стоящей в конце последней страницы, – *языковое выражение* литературного произведения” [85: 54]. Говоря об особенностях художественного текста и его отличиях от любого другого текста, исследователи в первую очередь выделяют изобразительность и эстетичность. Так, И.Я. Чернухина рассматривает художественный текст как “эстетическое средство опосредованной коммуникации, цель которой есть изобразительно-выразительное раскрытие темы, представленное в единстве формы и содержания и состоящее из речевых единиц, выполняющих коммуникативную функцию” [168: 11]. Из абсолютной антропоцентричности художественного текста вытекает и другая важная его особенность – наличие универсальных категорий ‘*персонаж*’, ‘*время*’, ‘*пространство*’ наряду с присущими любым другим текстам категориями ‘*источник информации*’, ‘*образ автора*’, ‘*образ читателя*’.

Итак, художественный текст мы рассматриваем в качестве основного дидактического материала, поскольку, с одной стороны, он обладает всеми особенностями, свойственными тексту вообще, с другой стороны позволяет реализовать принцип интегрированного обучения русскому языку и литературе. Обладая познавательной и воспитательной ценностью, художественный текст является также наглядным средством, моделирующим русскую языковую среду.

Говоря о правомерности обращения к художественным текстам на уроках русского языка, А.А. Акишина и О.Е. Каган отмечают: “Художественные произведения – богатый источник страноведческой информации, они стимулируют мыслительную деятельность учащихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус” [5: 55]. Следовательно, важно учитывать и страноведческий потенциал художественного текста, который, по мнению Н.В. Кулибиной, “создается всем богатством его содержательного плана в единстве тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки, а также компонентами художественной формы, прежде всего предметной изобразительностью” [84: 55].

И.П. Слесарева совершенно справедливо считает художественный текст “вершиной в обучении языку и одновременно средством, ведущим к полному овладению языком, которое предполагает наличие обширного словаря и умения пользоваться им в разных сферах коммуникации и разных видах речевой деятельности” [148: 60]. Художественный текст является также одним из важнейших инструментов межкультурной коммуникации, поскольку знакомство с различными явлениями русской культуры или истории происходит посредством русской литературы. Обращение к художественному тексту как к дидактическому материалу поможет приобщить студентов к богатейшей русской литературе и культуре, а также обеспечит выход в реальный акт коммуникации, поскольку у студентов появится возможность активно самовыражаться, давать критическую оценку прочитанному, выражать свое отношение к полученной информации, участвовать в дискуссиях.

Говоря о важности работы над художественным текстом в армянской аудитории, И.Д. Стрельцова отмечает, что данная работа дополняет содержание учебного процесса и структурирует его, стимулируя студентов “к продуцированию монологической речи – собственных интерпретационных, аналитических текстов” [156: 66-67].

Поскольку предметом нашего исследования является изучение грамматических структур с учетом текстообразующей функции грамматических единиц, а своеобразие закономерностей текстообразования особенно ярко выявляется при анализе текстов, мы считаем весьма правомерным обращение к анализу текстов-повествований, текстов-описаний и текстов-рассуждений, которые характеризуются как функционально-смысловые типы речи.

### **1.5. Художественный текст в аспекте функционально-смысловых типов речи**

В методике преподавания языков особое внимание уделяется таким типам текстов, как повествование, описание и рассуждение, которые квалифицируются как основные функционально-смысловые типы речи. Несмотря на то что данные типы текстов в “чистом” виде встречаются крайне редко, знакомство с особенностями каждого из них значимо и необходимо для формирования умений правильного построения текстов соответствующего

функционально-смыслового типа речи с учетом реализации определенной коммуникативной задачи: например, рассказать о каком-либо событии; описать конкретный предмет, лицо или явление и т.п.; привести аргумент в пользу определенного тезиса, сформулировать вывод или умозаключение и т.д. Кроме того, различные функционально-смысловые типы речи являются тем полем, где как нельзя лучше проявляется ведущая роль грамматических структур и текстообразующая функция грамматических единиц.

Итак, немаловажное значение приобретает обращение к функционально-смысловым типам речи, таким как **повествование, описание, рассуждение**. Интерпретация и продуцирование текстов различных функционально-смысловых типов невозможны без осмысления особенностей текстов-повествований, описаний и рассуждений, а также специфики использования лексических, морфологических и синтаксических средств, характерных для текстов определенного типа речи.

Анализ текстов в плане выявления особенностей функционально-смысловых типов речи и языковых средств, характерных для каждого из них, поможет студентам в структурировании собственных текстов аналогичного типового значения в процессе осуществления текстовой деятельности. Остановимся подробнее на функционально-смысловых типах речи и языковых средствах их выражения.

Итак, основная особенность содержательного плана **повествования** – сообщение о развивающемся событии. Композиция повествовательного текста такова:

- начало события;
- развитие события (с кульминацией);
- конец события.

Повествование отражает мир в динамике [67: 29]. Это движение событий во времени, рассказ о том, как и в какой последовательности происходят события.

К лексическим средствам, характерным для повествования, можно отнести обозначения места, действия, названия лиц, производящих действия, и обозначения самих действий, а также слова, подчеркивающие последовательность действий (*потом, затем и др.*).

Из морфолого-синтаксических средств нужно особо отметить следующие:

- организующая роль глаголов, использование глаголов начинательного способа действия (*стали, начали* и др.);
- частотность глагольных форм прошедшего времени СВ (для выделения одного из действий могут одновременно использоваться и глаголы прошедшего времени НСВ);
- употребление форм настоящего времени (настоящее историческое), позволяющих оживить повествование и представить действия как бы происходящими на глазах читателя;
- использование союзов со значением чередования или сопоставления действия; цепной вид связи.

Проиллюстрируем указанные особенности повествовательного текста анализом отрывка из рассказа А.П. Чехова “Смерть чиновника”:

*“В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на “Корневильские колокола”. Он глядел и чувствовал себя наверху блаженства. Но вдруг... В рассказах часто встречается это “но вдруг”. Авторы правы: жизнь так полна внезапностей! Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось... он отвел от глаз бинокль, нагнулся и ... апчи! Чихнул, как видите...”*

Глаголы прошедшего времени НСВ, с которых начинается повествование (*сидел, глядел, чувствовал*) относят события к прошедшему времени вообще. Указание на временной и пространственный параметры (*В один прекрасный вечер..., во втором ряду кресел...*), а также на лицо (*Иван Дмитрич Червяков*), что характерно для текстов данного типа, сразу же вовлекает читателя в ход повествования. Автор рассказывает о событиях медленно и неторопливо, не ускоряя хода повествования и не усиливая интенсивности действия, однако это длится недолго. Размеренный ход повествования прерывается предложением “*Но вдруг...*”. Именно с этого предложения и начинают развиваться события. Глаголы прошедшего времени несовершенного вида сменяются глаголами прошедшего времени совершенного вида (*поморщилось, подкатились, остановилось, отвел, нагнулся, чихнул*), тем самым повышая динамику и двигая события вперед. Как уже отмечалось, в

повествовательном тексте присутствует такой важный грамматический фактор, как видовременная соотносительность глагольных форм.

2. Особенностью содержания **описательного** текста являются признаки предмета речи, сообщаемые в определенной последовательности. Композиция описательного текста имеет трехчастную схему:

- представление предмета речи;
- его признаки;
- заключение или вывод.

Описание отражает мир в статике, одномоментно [67: 29]. Это “словесное изображение какого-либо явления действительности путем перечисления его характерных признаков” [40: 124].

Языковые средства описания в художественном тексте разнообразнее, чем в других функциональных стилях. Для лексических средств описания свойственна метафоричность (особенно глагольная); употребление слов в переносном значении, а также наличие эмоционально-экспрессивных и фразеологических средств, эпитетов, сравнений.

Особенности морфолого-синтаксических средств:

- выражение признаков преимущественно прилагательными и существительными, иногда глаголами и наречиями;
- соотносительность видовременных значений;
- своеобразие форм глагольного времени, обозначающих не последовательную смену деталей, частей, а их расположение на одной плоскости, как бы на одном живописном полотне;
- употребление обстоятельств, уточняющих сказуемое;
- перечислительная структура однородных компонентов;
- параллельный вид связи.

Проиллюстрируем сказанное на конкретном примере (отрывок из рассказа А.П. Чехова “Крыжовник”):

*“Приехал я в “Гималайское тож” после полудня. Было жарко. Везде канавы, заборы, изгороди, посажены рядами елки, – и не знаешь, как проехать во двор, куда поставить*

*лошадь. Иду к дому, а навстречу мне рыжая собака, толстая, похожая на свинью. Хочется ей лаять, да лень. Вышла из кухни кухарка, голоногая, толстая, тоже похожая на свинью, и сказала, что барин отдыхает после обеда. Вхожу к брату, он сидит в постели, колени под одеялом; постарел, располнел, обрюзг; щеки, нос и губы тянутся вперед, – того и гляди, хрюкнет в одеяло...”*

Центральное место в данном отрывке принадлежит описанию Николая Иваныча, однако автор подводит нас к герою не сразу, а постепенно. Описывая “Гималайское тож”, собаку, кухарку, А.П. Чехов тем самым подготавливает читателя к встрече с главным героем.

Нельзя не обратить внимание и на то, что в описаниях собаки и кухарки используются определения, выраженные прилагательными, что наиболее характерно для текстов-описаний. Данные прилагательные создают общий фон и настроение для более глубокой характеристики главного героя, причем повтор прилагательного “*толстая*” и образного сравнения “*похожая на свинью*” усиливает воздействие и придает описанию особую выразительность. Далее, в описании Николая Иваныча, характер изображения меняется, и используется глагольная описательная конструкция. Употребленные в отрывке глаголы “*постарел*”, “*располнел*”, “*обрюзг*” со значением осуществившегося перехода в определенное состояние, а также глагольная метафоричность (“*Того и гляди, хрюкнет в одеяло*”) не сообщают о каких-либо действиях, они описывают и характеризуют героя. Чеховский персонаж потерял человеческий облик и полностью соответствует среде. Прилагательные, носящие в себе значение непроцессуального признака, соотносятся с глагольными формами, которые заключают в своем значении указание на устойчивый, сохраняющийся результат. На фоне общей картины атрибутивности данные средства делают цельным образ слившегося со средой обывателя.

3. Особенность содержательного плана **текста-рассуждения** – доказательное объяснение какого-либо явления, факта, события. Цель рассуждения – исследование, обобщение знаний о действительности, выяснение причин явлений, обоснование выводов.

Композиционная схема рассуждения состоит из:

- тезиса, который будет доказываться;
- доказательства, т.е. аргументов;

- вывода или итога, к которому пришел автор рассуждения.

Рассуждение отражает мир в причинно-следственных связях. Это словесное изложение, разъяснение и подтверждение либо опровержение какой-либо мысли. Рассуждению свойствен абстрактный характер лексики.

Специфика использования морфолого-синтаксических средств:

- высокая частотность употребления вводных слов и предложений;
- употребление союзов *потому что, так как* для связи обоснования и тезиса;
- употребление слов *поэтому, следовательно, итак, таким образом* для оформления вывода;
- употребление сложноподчиненных предложений с придаточными условными, цели, причины следствия, уступки, показывающих наличие причинно-следственных связей;
- употребление вопросительных конструкций.

Рассмотрим, как указанные особенности проявляются в следующем тексте-рассуждении:

*“Для чего люди читают? Очевидно, можно выделить три причины, побуждающие людей к чтению. Во-первых, они читают для овладения какой-нибудь специальностью. Во-вторых, читают, чтобы удовлетворить свои художественные запросы, из любви к прекрасному. Наконец, мы читаем, чтобы получить информацию об окружающем нас мире.*

*Правда, может быть есть и еще одна причина – “убить время”. К сожалению, есть еще люди, которые не знают, куда себя деть. Таким образом, чтение может приносить огромную пользу, но может и не оставить заметного следа в уме и сердце человека. Все дело в умении читать” (“Наука и жизнь”).*

Вопросительная конструкция в самом начале текста (*Для чего люди читают?*) акцентирует внимание на самом тезисе, который выдвигает автор в начале своего рассуждения (*Очевидно, можно выделить три причины, побуждающие людей к чтению*). Далее следует объяснение и обоснование данной точки зрения (*во-первых.....,во-вторых....*) и вывод.

Отметим, что рассуждение характерно прежде всего для научных и публицистических текстов, задача которых обобщить, обосновать, доказать или опровергнуть то или иное положение, мысль или информацию. Однако рассуждение может встречаться и в художественных текстах, в частности, в авторских отступлениях (для выражения морально-нравственной позиции автора, его оценки изображаемого и др.), а также в речи персонажей, где наиболее ярко выражается их психология и поведение.

Чтобы убедиться в этом, проанализируем следующий отрывок из рассказа А.П. Чехова “Супруга” (герой рассказа, Николай Ефграфыч, узнав об измене жены, предлагает ей развод, однако получает отказ):

*“– Я понимаю вас, – сказала она, отходя от него, и лицо ее приняло злое, мстительное выражение, – я отлично понимаю вас. Я надоела вам, и вы просто хотите избавиться от меня, навязать этот развод. Благодарю вас, я не такая дура, как вы думаете. Развода я не приму и от вас не уйду, не уйду, не уйду! Во-первых, я не желаю терять общественного положения, во-вторых, мне уже двадцать семь лет, а Рису двадцать три; через год я ему надою и он меня бросит. И в-третьих, если хотите знать, я не ручаюсь, что это мое увлечение может продолжаться долго... Вот вам! Не уйду я от вас...”*

Отметим, что данный отрывок отличается экспрессивностью и эмоциональностью. Не соглашаясь на развод, Ольга Дмитриевна четко и довольно категорично выражает свою позицию (*Развода я не приму и от вас не уйду, не уйду, не уйду!*), причем повтор фразы “*Не уйду*” убеждает читателя в твердости принятого ею решения. Казалось бы, если все решено, нет необходимости что-либо разъяснять или доказывать (ср.: если бы утверждение героини было менее категоричным, например: “*Я не могу принять развод и уйти от вас*”, возможно, разъяснение или доказательство тезиса было бы более уместным и оправданным). Однако героиня все же перечисляет причины, по которым она не уйдет от мужа (*Во-первых..., во-вторых..., в-третьих....*) и в качестве вывода из довольно откровенного и циничного рассуждения нагло бросает мужу в лицо фразу:

*– Вот вам! Не уйду я от вас.*

В данном случае тезис, выдвинутый героиней, и вывод, к которому она приходит, совпадают (*Не уйду я от вас*), хотя аргументы, в силу их циничности и бесстыдности, скорее можно назвать антиаргументами.

Итак, анализ текстов различных функционально-смысловых типов речи и выявление текстообразующих свойств грамматических единиц поможет студентам осознать роль грамматики в строении и конструировании текстов. Отметим, что осмысление особенностей текстов различных функционально-смысловых типов через их анализ позволит сделать эти тексты единицей обучения, образцом для подражания, а в дальнейшем – базой для самостоятельной речевой деятельности и конструирования собственных текстов в процессе осуществления текстовой деятельности.

## ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1

В основе коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку лежит принцип использования текста в качестве основной дидактической единицы. Подобный подход, получивший теоретическое обоснование и известный в качестве *текстоцентрического принципа* коммуникативной методики, позволяет осуществлять изучение русского языка на основе текста как единицы языка. Именно на основе текста изучаются грамматические структуры, языковые явления, формируется система лингвистических понятий.

Одной из основных задач современного языкового образования в вузе является формирование у учащихся *коммуникативной компетенции*, включающей лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую субкомпетенции и позволяющей осуществлять речевую и текстовую деятельность с использованием собственно языковых средств. При изучении грамматических структур на уровне текста с учетом текстообразующей функции грамматических единиц в процессе обучения РКИ в вузе необходимо обратить особое внимание на лингвистическую и прагматическую субкомпетенции коммуникативной компетенции и ввести в их содержание новые понятия, знания и умения. В частности, в состав грамматической составляющей лингвистической компетенции необходимо включить знание текстообразующих возможностей и функций грамматических единиц и умение использовать их при создании текстов. Важнейшей составляющей прагматической субкомпетенции коммуникативной компетенции является дискурсивная компетенция, в состав которой необходимо включить знание основных категорий текста и языковых средств их выражения.

Для обеспечения единства в изучении грамматики и развития коммуникативных навыков и умений студентов текст должен стать основной *дидактической единицей*. Обращение к тексту как дидактической единице связано прежде всего с формированием коммуникативной компетенции и развитием связной речи обучаемых. Ведь развить связную речь студентов – значит научить их воспринимать, интерпретировать и порождать

коммуникативно-ориентированные тексты в процессе учебной, бытовой, трудовой и общественной деятельности. При таком подходе в содержание занятий по русскому языку должен включаться *анализ языка* текста, поскольку текст содержит языковые (грамматические) единицы, изучаемые на практических занятиях по русскому языку.

Особое место среди текстов, используемых на практических занятиях по русскому языку в гуманитарных вузах, должны занимать *художественные тексты*. Они являются эффективным средством изучения грамматического строя русского языка, а также позволяют реализовать *принцип интегрированного обучения русскому языку и литературе*. Интегрированное обучение русскому языку и литературе способствует духовно-нравственному развитию и воспитанию студентов, а также повышению их творческой активности и пробуждению интереса к русскому языку, следовательно, использование художественных текстов в качестве учебного материала дидактически целесообразно.

В методике преподавания языков особое внимание уделяется таким типам текстов, как *повествование, описание и рассуждение*, которые квалифицируются как основные функционально-смысловые типы речи. Поскольку предметом нашего исследования является изучение текстообразующей функции грамматических единиц, а своеобразие закономерностей текстообразования особенно ярко выявляется при анализе текстов, на практических занятиях по русскому языку в вузе необходимо обращаться к анализу текстов-повествований, текстов-описаний и текстов-рассуждений. Знакомство с особенностями каждого из них необходимо для формирования умений правильного построения текстов соответствующего функционально-смыслового типа речи с учетом определенной коммуникативной цели. Анализ текстов в плане выявления особенностей функционально-смысловых типов речи и языковых средств, характерных для каждого из них, поможет студентам в структурировании собственных текстов аналогичного типового значения.

## ГЛАВА 2

# НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ФАКТОРЫ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. Категории текста и грамматические средства их выражения

Язык, как средство общения, находит свое материальное выражение в текстах. Только в текстах факты языка оживают и становятся коммуникативными, поэтому именно текст, рассматриваемый в качестве высшей единицы коммуникации, является основным объектом коммуникативно-ориентированного обучения языку. Поскольку текст становится основной единицей обучения, факты языка должны анализироваться в структуре текста. В тексте находит свою реализацию не только лексический, но и грамматический материал, следовательно важное место в процессе обучения русскому языку следует уделять не только функциональным значениям грамматических единиц и категориальным признакам грамматических форм, но и роли грамматических единиц и структур в тексте. Нельзя не согласиться с мнением исследователей о том, что "...язык, в процессе и в произведениях речевой деятельности, в текстах, выражающих коммуникативно-смысловые потребности говорящего обнаруживает более последовательную организованность, чем это представлено в традиционно варьирующих друг друга грамматиках" [61: 3]. И, что наиболее важно, именно в тексте проявляются особенности комбинации грамматических единиц в грамматические структуры, а грамматические категории, формы и конструкции выступают во всеоружии, в действии. Естественно, здесь встает вопрос о том, какое место нужно отводить грамматике и как ее преподавать в практическом курсе русского языка, ведь цель изучения грамматики, как справедливо отмечают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, "не в пересказе грамматических правил, а в том, что учащийся правильно применяет их и может в случае надобности «дать отчет», почему он в данном случае поступил так, а не иначе" [81: 67]. Рассматривая текст как основную форму существования языка, хранения и передачи культуры и считая его главным источником исследования языка, осмысления

грамматических форм и категорий, Г.А. Золотова отмечает: “Именно предназначенность к тому или иному способу функционирования в тексте, текстовое назначение, и может служить ориентром и критерием в грамматических квалификациях и классификациях” [59: 13-19].

О роли грамматики в организации и конструировании текста говорится в работах многих исследователей [3, 6, 7, 15, 19, 27, 28, 46, 58, 59 и др.]. В работе Г.А. Золотовой, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидоровой отмечается ведущая роль грамматики в процессе порождения текста: “...слова организуются в тексты волею грамматики, ее правилами, как общими для любого русского текста, так и особыми, отражающими различия между текстами того или иного типа... Коммуникативная ориентированность грамматики помогает понять, что правила существуют как средства управления коммуникативным процессом, как средства порождения и понимания различных текстов в единстве их формы, содержания и функционального назначения, в соответствии с потребностями и характером общения” [61: 8].

Выход грамматики в текст дает основание рассматривать его в качестве важнейшего компонента коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку. Рассматривая текст как основную дидактическую единицу и останавливаясь на проблеме исследования текстообразующей функции грамматических единиц при изучении грамматических структур на уровне текста, отметим, что данная проблема предполагает обращение к основным текстовым категориям и изучение роли грамматических единиц в реализации категорий текста. Следует указать, что вопрос о текстовых категориях (признаках, характеристиках) является дискуссионным и недостаточно разработанным. Перечень признаков текста представляет собой пеструю картину, имеет открытый характер и может быть дополнен новыми признаками. Нельзя не согласиться с мнением Е.В. Сидорова о том, что систематизация и классификация текстовых качеств “составляет специальную научную задачу, которую еще предстоит решить общей теории текста” [143: 66].

Говоря о категориях/признаках текста, важно учесть, что они проявляются и реализуются по-разному в зависимости от того, о каком тексте идет речь – художественном

или нехудожественном. Естественно, эстетико-познавательная функция художественного текста может в некотором смысле видоизменить, трансформировать категории текста.

В настоящее время существует множество классификаций категорий/признаков текста, в некоторых случаях одни и те же категории обозначаются разными терминами (например, цельность/целостность – интеграция, модальность – тональность и др.). В число основных признаков текста исследователи (И.Р. Гальперин, Г.В. Колшанский, С.Г. Ильенко и др.) включают: информативность, цельность (целостность), связность, смысловую завершенность, модальность и др. Некоторые исследователи к категориям текстуальности относят также интенциональность, воспринимаемость, ситуативность, интертекстуальность [см. 159].

Одна из задач нашего исследования – из множества понятий современной лингвистической теории и всего разнообразия категорий (признаков, характеристик) текста выбрать и выделить тот минимум, который обеспечит эффективную работу при анализе текстов на практических занятиях по русскому языку в гуманитарном вузе с армянским языком обучения. В связи с этим остановимся на категориях текста, признанных большинством исследователей и существенных для его использования в учебном процессе в связи с выбранными нами подходами к изучению и анализу текста.

Итак, любой текст прежде всего выражает содержание на определенную тему. Понятие “содержание высказывания” тесно связано с категорией **информативности**. В различных сферах деятельности, в разных жизненных ситуациях, в повседневном общении человек ежедневно сталкивается с большим объемом информации. Получение информации обеспечивается и становится возможным благодаря текстам (устным и письменным), которые участвуют в процессе коммуникации. Если рассматривать коммуникацию в качестве обмена информацией, то информацию можно определить как сведения/знания об окружающем нас мире, о различных процессах, явлениях, происходящих в нем.

Нужно отметить, что сам термин “информация” трактуется неоднозначно. Под информацией, с одной стороны, понимается любое сообщение (фраза, предложение, группа предложений и т.п.), из которого мы что-то узнали, т.е. получили информацию. Во втором значении термин “информация” подразумевает новые сведения о предметах и явлениях

окружающего нас мира. Н.С. Валгина подчеркивает важность именно новой информации, обеспечивающей информативность текста: “Общее количество информации, содержащейся в тексте, – это его информационная насыщенность. Однако ценностью обладает прежде всего новая информация, полезная, т.е. прагматическая, именно она является показателем информативности текста” [29: 175]. Этой же точки зрения придерживается Н.В. Кулибина, отмечая, что “выполнять коммуникативную функцию, быть средством общения текст может лишь в том случае, если помимо общей, будет передавать новую информацию (если этого нет, то общение бессмысленно), будет представлять собой некоторое сообщение, иными словами, обладать таким качеством, как информативность” [85: 28]. Говоря об информативности как об одной из основных категорий текста, З.Н. Клычникова отмечает: “В общем виде текст можно рассматривать как определенную совокупную информацию, закодированную по системе данного языка” [72: 107].

Если придерживаться точки зрения И.Р. Гальперина, согласно которой “содержание текста как некоего законченного целого – это его информация” [36: 40], становится очевидным, что языковые (в том числе грамматические) средства, используемые в любом тексте, непосредственно зависят от его содержания, однако это представляется очевидным применительно к лексике, но не всегда осознается, когда речь идет о грамматике. “Между тем и здесь употребление тех или иных конструкций не может не зависеть от номинативного содержания”, – справедливо отмечает К.А. Долинин [46: 221].

Выделяя информативность в качестве основной категории текста, И.Р. Гальперин предлагает различать информацию: а) содержательно-фактуальную (СФИ), б) содержательно-концептуальную (СКИ), в) содержательно-подтекстовую (СПИ) [36: 27].

Если СФИ фиксирует конкретные события, факты, явления, то СКИ связана с авторским замыслом, и ее следует извлекать из ткани произведения. Необходимо учесть, что если в любом речевом произведении обязательно содержится СФИ, но не всегда и не обязательно СКИ, то в художественных текстах СКИ является обязательным компонентом текста и допускает разные интерпретации. СПИ же является имплицитной и представлена неявно.

Исследователи текста выделяют и другие виды информации: семантическая и эстетическая [105: 195-251], предтекстовая (пресуппозиция), надлинейная (притекстовая), подтекстовая [118: 15] и др. В типах информации, выделенных А.Ф. Папиной, надлинейная (притекстовая) информация соотносится с СФИ и СКИ, а предтекстовая может рассматриваться как фоновая информация, которой обладает читатель.

При рассмотрении категории информативности представляет особый интерес классификация текстов по ступеням информативности, предложенная Р.А. Бограндом и В. Дресслером [176]. Согласно данной классификации, выделяются тексты первой, второй и третьей ступеней информативности. Содержание текстов первой ступени информативности полностью соответствует передаваемой информации, т.е. эти тексты не допускают различных прочтений, доступны всем и занимают высшую точку на шкале информативности. Что касается текстов второй ступени информативности, они представляют собой более сложную структуру, поскольку носителями информации в данных текстах являются не только сами составляющие описываемой ситуации, но и отношения между ними. Все эти отношения детально представлены в языковой форме, и для интеграции смысла от читателя требуются определенные усилия. Третья же ступень информативности связана с несоответствием описываемой ситуации знаниям читателя, следовательно, в данном случае от читателя требуется сопоставление и контрастная оценка описываемого события. Если при восприятии текстов первой ступени информативности у читателя не может быть иных прочтений, то отнесение текста ко второй или третьей ступени информативности во многом зависит от того, как сам читатель воспринимает сообщаемую в тексте ситуацию [159: 99-104]. Определяя информативность как одну из “взаимосвязанных текстовых категорий, которая проявляется на фоне целого текста (его тематического и композиционного развертывания) в системе координат “автор – текст - читатель (слушатель)” и которая может быть эксплицирована как вербально, так и невербально...” [159: 113], И.В. Реброва предлагает при анализе текста учитывать уровень информативности.

Отметим, что информативность, являясь одной из основных категорий текста, характеризует любой текст, однако в художественных текстах она представлена в

разноплановом виде и имеет свою специфику, так как информация здесь тесно связана с толкованием идеи произведения. Сама форма здесь может получать особое содержание и тем самым нести некоторую (дополнительную) информацию. Кроме того, в художественных текстах информация складывается из СФИ, СКИ и СПИ, которые тесно взаимодействуют и наслаиваются друг на друга, поэтому при анализе текста на занятиях по русскому языку в вузе преподаватель должен направлять студентов, учить их извлекать, добывать информацию, иначе понимание художественного текста сведется лишь к фактуальной информации, а СКИ и СПИ останутся недоступными. Говоря о том, что конструктивная идея, лежащая в основе создания текста, воплощается в особенностях его построения и организации, В.В. Одинцов подчеркивает: “Полное понимание текста предполагает понимание того, почему в данном случае употреблено именно такое слово, такой оборот или синтаксическая конструкция; почему для выражения данной мысли в данных условиях необходимы именно эти языковые средства, именно такая их организация” [113: 37]. Поскольку содержательный план текста и его языковая структура (лексико-грамматическая, стилистическая) организуются одновременно, необходимо при анализе художественных текстов на практических занятиях по русскому языку в вузе показать студентам текстовое назначение грамматических категорий, форм и конструкций и их роль в раскрытии смыслового содержания всего текста. Очень важно представить грамматические категории не в абстракции, а в действии, как средство определения смысла, как средство реализации текстовой категории информативности.

Бесспорно принятыми большинством исследователей являются категории **связности и цельности**. Согласно точке зрения В.А. Лукина, “связность – это первое, с чем имеет дело получатель, воспринимая готовый текст” [97: 22]. Несмотря на тот факт, что связность и цельность признаются практически всеми исследователями, сами эти категории и соотношение между ними трактуются неоднозначно. Некоторые ученые пытаются разграничить эти понятия, однако до сих пор не выработан единый подход к определению признаков цельности и связности, в результате чего происходит смешение данных признаков и терминологическая путаница.

Так, говоря о связности как о неотъемлемом признаке всякого текста, М.П. Ионице отмечает, что этот признак проявляется в смысловой целостности текста и имеет языковые способы выражения [64: 27, 74 и сл.].

К.В. Кожевникова, определяя текст как идеальную высшую коммуникативную единицу, тяготеющую к смысловой замкнутости и законченности, совершенно справедливо отмечает, что основным конституирующим признаком текста является связность – семантическая, которая наличествует обязательно, и формальная, которая может эксплицировать семантическую применением грамматических средств языка [74: 49-67].

А.И. Новиков, относя связность к ведущим текстovým категориям, дифференцирует связность внутреннюю, которая базируется на общности предмета, и внешнюю, обладающую формальными грамматическими и лексическими показателями [110: 26-28].

Некоторые исследователи наряду со связностью выделяют также категорию цельности [см. 89, 107, 85], и это объясняется тем, что “текст как целое всегда “больше” суммы своих частей” [97: 42]. Связность, понимаемая Н.В. Кулибиной как категория, характеризующая особенности соединения элементов текста: предложений, СЕ, фрагментов и т.п., строится на основе лексико-грамматических особенностей языка и имеет, как правило, формальное выражение языковыми средствами. При этом “признаки связности не являются прямым результатом коммуникативного намерения говорящего, они возникают уже в ходе порождения текста как следствие его цельности”, под которой понимается единство объекта описания [85: 43].

Цельность (целостность) как одно из важнейших свойств текста рассматривается и исследователем А.А. Леонтьевым, который считает, что, в отличие от связности, которая реализуется на отдельных участках текста, цельность – это свойство текста в целом. “В противоположность связности цельность есть характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, и определяется на всем тексте (или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении). Суть феномена целостности – в иерархической организации планов (программ) речевого высказывания, используемых реципиентом при восприятии данного текста” [90: 136].

Иногда цельность рассматривают как некоторое смысловое единство, а связность – формальное выражение цельности [165], тем самым связывая цельность с планом содержания текста, а связность – с планом выражения.

В других же исследованиях целостность отождествляется с широко понимаемой связностью [см. 29, 97, 106, 161], при этом помимо смысловой (единство темы текста) и структурной (внешние сигналы, указывающие на структурное единство входящих в состав СЕ предложений), выделяется третий вид целостности – коммуникативная (коммуникативная преемственность между составляющими текста) [106: 17].

Целостность и связность, согласно мнению Н.С. Валгиной, “отражают содержательную и структурную сущность текста” [29: 43]. Выделяя далее связность локальную и глобальную, Н.С. Валгина отождествляет глобальную связность с цельностью. “Глобальная связность – это то, что обеспечивает единство текста как смыслового целого, ее внутренняя цельность”. Локальная же связность определяется как “связность линейных последовательностей (высказываний, межфразовых единств)” [там же].

Отметим здесь, что мы разделяем точку зрения В.А. Шаймиева, который отмечает, что “...связность как лингвистическая категория текста обладает как своим значением, так и системой языковых средств реализации этого значения” [169: 120]. Следовательно, нет необходимости проводить грань между смысловым единством текста и формальным выражением этого единства.

На основании проанализированных работ по данной теме можно сделать вывод о том, что необходимо различать связность в широком и узком смысле.

Связность в широком смысле (глобальная связность) – это взаимосвязанность, взаимообусловленность, взаимозависимость элементов текста, которая находит затем в тексте формальное выражение. Тесная взаимосвязь составляющих текста передается в лингвистике также термином когерентность (от лат. *cohaerens* – связный, взаимосвязанный).

Связность в узком смысле (локальная связность) употребляется как синоним термина “когезия”, которая является одной из форм проявления лингвистической категории связности текста.

Итак, связность – это лингвистическая категория текста, “отражающая тот или иной аспект смысловых отношений между его компонентами и обладающая системой средств выражения этих отношений” [169: 121]. Связность текста может осуществляться за счет повторов: “некоторая последовательность знаков на том основании расценивается как связная, что имеет место повторяемость различных знаков, их форм, а также смыслов; повторяясь, они скрепляют, “сшивают” такую последовательность в одно отдельное целое” [97: 22].

Связность проявляется на различных уровнях языка. К лексико-грамматическим средствам связности относятся:

- *видовременная сопряженность глаголов, единство грамматических форм лица, наклонения и т.д.;*
- *употребление анафорических (указывающих на предшествующее слово, отсылающих к ранее сказанному) и катафорических (отсылающих к последующей части предложения или текста) местоимений;*
- *использование союзов и союзных слов как средств связи самостоятельных предложений в тексте;*
- *употребление различных обстоятельств (в частности обстоятельств времени и места), относящихся по смыслу к нескольким предложениям текста;*
- *употребление деепричастных оборотов;*
- *синтаксический параллелизм;*
- *неполнота синтаксических конструкций, проявляющаяся именно в тексте.*

В тесной связи с категорией связности исследователь текста И.Р. Гальперин рассматривает категорию **континуума**, которая связана с понятиями ‘время’ и ‘пространство’ и обеспечивает конкретность и реалистичность описания: “...континуум как категорию текста можно в самых общих чертах представить себе как определенную последовательность фактов, событий, развертывающихся во времени и пространстве, причем развертывание событий протекает не одинаково в разных типах текстов” [36: 87]. В художественном тексте, как известно, реальная последовательность событий и фактов может

быть нарушена, но именно благодаря категории связности восприятие текста как процесса становится возможным.

Говоря об антропоцентризме текста и выражая мысль о том, что человек является центром литературного произведения, одновременно выступая в качестве как субъекта (субъект повествования), так и объекта (объект эстетического художественного познания), Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. наряду с текстовой универсалией/категорией “человек” выделяют категории “времени” и “пространства”, которые являются необходимыми атрибутами семантического пространства художественного текста, организуют его, тем самым выполняя текстообразующую функцию [15: 53-54].

Для полного осмысления категории континуума необходимо остановиться на некоторых особенностях пространственно-временной организации текста. Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин выделяют следующие типы литературно-художественных моделей пространства:

- 1) *психологическое* (замкнутое в субъекте) пространство, представляющее собой своеобразную погруженность во внутренний мир субъекта. Локализаторами данного пространства выступают номинации органов чувств (например, *душа, сердце, глаза* и т.п.);
- 2) *географическое* пространство, которое может быть реальным, конкретным местом, близким или далеким;
- 3) *точечное* пространство, являющееся внутренне ограниченным пространством, каким-то определенным местом, имеющим обозримые границы;
- 4) *фантастическое*, представляющее собой чуждое для человека пространство, наполненное нереальными существами и событиями;
- 5) *космическое* пространство, далекое для человека, “наполненное” небесными телами.
- б) *социальное* пространство, освоенное человеком, в котором происходят события, имеющие социально-общественную обусловленность [см. 15: 97-103].

Нужно отметить, что в художественном тексте выделенные типы пространства могут взаимодействовать, дополнять друг друга.

К средствам формирования текстового пространства относят в первую очередь топонимы и антропонимы, а также лексику с пространственным значением. К основным грамматическим средствам относятся:

- *предложно-падежные формы;*
- *формы имен с пространственным отношением;*
- *наречия места;*
- *бытийные предложения.*

Что касается текстового времени, принято различать время циклическое (кольцевое), линейное и разом данное. *Циклическое (кольцевое)* время является обобщенным, повторяющимся и непреходящим, представляя собой некую последовательность однотипных событий. Ему свойственна идея возвращения. *Линейное* время создает представление об однонаправленном поступательном движении событий и связано с идеей начала и конца. Ю.С. Степанов в своей книге “Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования”, подробно останавливаясь на концепте “время” и исследуя развитие данного концепта в архаических культурах, определяет линейное время как то же кольцо, но разомкнутое, разорванное в одном месте [153: 123]. *Разом данное время* занимает промежуточное место между циклическим и линейным и определяется как “...такое представление, когда “настоящее”, “прошлое” и “будущее” мыслятся как бы разом, одновременно данными сознанию человека и одновременно присутствующими в окружающей его действительности” [153: 124].

Наряду с лексическими средствами, прямо или косвенно обозначающими время, к средствам репрезентации текстового времени относятся грамматические, в частности:

- *видовременные формы глагола;*
- *синтаксические конструкции;*
- *дейктические (замещающие полнозначные слова в связной речи, служащие цели повторного указания на референт, т.е. конкретный предмет, о котором идет речь) и анафорические наречия времени.*

Помимо вышеуказанных категорий, к ведущим текстовым категориям относится **модальность**. Текстовая модальность признается многими современными исследователями

базовой категорией текста, вне которой “невозможно исследование ни самого текста, ни, тем более, единиц текста, его составляющих” [108: 65].

Проблема модальности рассматривалась в трудах многих исследователей [26, 31, 55, 56, 108, 117, 149, 150 и др.] и трактовалась главным образом как выражение отношения в плане достоверности – недостоверности, реальности – ирреальности высказывания. В “Грамматике современного русского языка” категория модальности представлена в двух видах – объективно-модальное значение и субъективно-модальное значение. “Если объективно-модальное значение выражает характер отношения сообщаемого к действительности, то субъективно-модальное значение выражает отношение говорящего к сообщаемому” [43: 545].

Тенденция распространять понятие модальности на те языковые явления, которые связаны с выражением отношения говорящего (автора) к сообщаемому, его эмоций, концепций, ценностных ориентаций, весьма оправдана, поскольку “в живом языке, – как справедливо отмечает Г.А. Золотова, подчеркивая трудность изучения модальности, – действительно тесно взаимодействуют, переплетаются оттенки модальности с экспрессивными и даже эмоциональными” [56: 141].

И.Р. Гальперин, рассматривая модальность как важнейшую категорию текста, считает, что из двух видов модальности – объективной и субъективной – первая вообще не свойственна художественному тексту, объясняя это тем, что художественные произведения передают лишь изображенную реальность, следовательно, отношение реальность–ирреальность в них вообще снимается [36: 121]. Этой же точки зрения придерживается З.Я. Тураева, считая художественный текст “конструктом”, где ничто не имеет однозначного соотношения с реальностью. Здесь происходит переакцентуация значений реального/ирреального, истинного/ложного, что определяется, во-первых, жанровыми особенностями произведения, во-вторых, его индивидуально-стилевым своеобразием [161: 110].

А.Г. Баранов, развивая текстоцентрическую концепцию модальности, рассматривает ее как один из важнейших содержательных макрокомпонентов текста, который “включает интенциональные модальности субъектов текстовой деятельности (автора и реципиента), их

различные субъективные установки, а также референтивные аспекты внутренней когерентности текстового мира и его “привязки” к миру действительному” [19: 4]. Исследователь определяет содержание и объем модальности через разнообразные отношения между участниками текстовой деятельности: автором (А), реципиентом (Р), текстом (Т) и действительностью (Д), выражая модальные отношения с позиции обоих субъектов общения с помощью следующей формулы:

$$[A \longleftrightarrow Д(T, P)] \longleftrightarrow [P \longleftrightarrow Д(T, A)].$$

В речевом акте модальные связи можно представить следующим образом (схема 4):

Схема 4



где стрелками обозначены связи, прямо ( —→ ) и косвенно ( - -> ) учитываемые автором при порождении текста.

В качестве основных видов модальностей А.Г. Баранов выделяет:

- а) субъективную модальность (межличностную  $[A \longleftrightarrow P (D, T)]$  и личностную  $[A \longleftrightarrow T (D, P)]$ )
- б) референтивную модальность  $[T \longleftrightarrow Д (A, P)]$ .

Отмечая тот факт, что в изучении текстовых модальностей можно идти как со стороны автора (порождение текста), так и со стороны реципиента (понимание текста), А.Г. Баранов подчеркивает, что “в любом случае базовыми будут отношения между объективной реальностью (действительным миром), текстом (миром текста) и субъектом текстовой деятельности (его “картиной мира”)” [19: 4-35].

Г.Я. Солганик, также относя модальность к ведущим категориям текста, рассматривает ее как важнейшую семантическую категорию, которая обладает

внутримодальным и внешнемодальным значением. Внешнемодальные средства определяют “общий характер модальности текста, а внутримодальные развивают, конкретизируют, дифференцируют общую модальность текста, обуславливая многообразие форм” [149: 173]. Для концепции Г.Я. Солганика характерна ориентация при анализе текста на категорию лица, так как характер текстовой модальности проявляется, прежде всего, в типе речи. Он выделяет типы речи от I, II и III лица, отмечая при этом, что наивысшая модальность связана с типом повествования от “я”, менее высокая от “ты” и потенциальная от “он” [150: 68-69].

Практически этой же точки зрения придерживается Г.П. Немец, связывая субъективную модальность **с категорией лица**, тем самым подразделяя ее на:

- 1) субъективную модальность 1-го лица (я, мы)
- 2) субъективную модальность 2-го лица (ты, вы)
- 3) субъективную модальность 3-го лица (он, она, оно, они)
- 4) безличную субъективную модальность [108: 23].

Несмотря на то что исследователи неоднозначно трактуют сущность модальности, существенным в их концепциях является тезис о необходимости ориентации при анализе текста на данную текстовую категорию.

Итак, текстовая модальность – это “всеобъемлющая категория, поглощающая целевую коммуникативную установку автора и категорию оценки” [161: 109]. Она служит выражению субъекта говорящего (автора), его отношения к сообщаемому, ценностных ориентаций, мировоззрения, мироощущения, эмоционального настроения и т.д.

Анализируя текст в аспекте категории модальности, нужно выявить, какими именно средствами выражается отношение автора к изображаемому (явлениям, персонажам и т.п.). Как отмечает И.Р. Гальперин, “...модальность пронизывает весь текст... Даже в содержательно-фактуальной информации может имплицитно сказаться субъективно-оценочное отношение автора к описываемым фактам и событиям” [36: 117], следовательно модальность следует “извлекать” и из категории информативности. Что касается средств выражения текстовой модальности, отметим, что здесь важно учитывать не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы. Если средства выражения фразовой модальности (термин И.Р. Гальперина) или модальности высказывания (термин З.Я.

Тураевой) неоднократно описывались (*грамматические категории наклонения, лица; модальные глаголы, слова, словосочетания, частицы; краткие прилагательные; модальные существительные; слова категории состояния и др.*), то невозможно представить закрытый список средств выражения текстовой модальности, поскольку присутствие автора, его оценочное отношение к изображаемому может проявляться как эксплицитно, так и имплицитно. По мнению А.Н. Баранова, “модальность высказывания сложным образом взаимодействует с модальностью предложения и модальностью всего текста в целом” [20: 37].

Считая целесообразным разделить субъективно-оценочную модальность на фразовую и текстовую, И.Р. Гальперин подчеркивает, что, в отличие от фразовой модальности, которая выражается грамматическими или лексическими средствами, “текстовая, кроме этих средств, применяемых особым способом, реализуется в характеристике героев, в своеобразном распределении предикативных и релятивных отрезков высказывания, в сентенциях, умозаключениях, в актуализации отдельных частей текста и в ряде других средств” [36: 115]. Следовательно, текстовую модальность нельзя рассматривать как сумму фразовых модальностей.

При анализе текста с точки зрения категории модальности следует учитывать также коммуникативную направленность текста, рассматривать его как акт коммуникации между читателем и автором/персонажами произведения, вследствие чего у читателя возникает свое представление оценочного характера. Это представление (оценка) может быть вызвано отношением самого автора, может не восприниматься, оцениваться критически либо переоцениваться, однако оно является результатом наличия в тексте субъективно-оценочной модальности.

Анализ текстов с позиции рассмотренных нами категорий текста подробно будет приведен в следующем параграфе диссертационной работы. Анализ текстов поможет студентам не только определить роль грамматических структур и единиц в контексте, но и правильно их использовать в продуктивной речевой деятельности при конструировании собственных текстов.

## 2.2. Анализ художественных текстов с позиции участия грамматических единиц в реализации категорий текста

В данном параграфе мы приводим анализ художественных текстов с позиции того, как и какие именно языковые (грамматические) средства участвуют в реализации рассмотренных нами категорий текста – информативности, связности, континуума, модальности. Сообщая студентам новые сведения о тексте и его категориях, средствах реализации данных категорий, преподаватель должен продемонстрировать данные факты с помощью анализа текстов. Затем уже студентам можно предложить самостоятельно найти в тексте анализируемые явления, обосновать свой выбор, а также объяснить роль изучаемого явления в организации текста. Для анализа в рамках каждой из рассмотренных категорий приводятся небольшие по объему художественные тексты (или фрагменты текстов), на примере которых будет удобно демонстрировать элементы анализа с позиций текстообразования, с учетом текстообразующей функции грамматических единиц.

1. *Анализ текста в аспекте категории информативности* (на примере рассказа И.А. Бунина “Первый класс”).

*“Подмосковный дачный поезд, весь из вагонов только первого и второго класса. Идет шибко, ровно, но вдруг замедляет ход – и в одном первоклассном вагоне происходит нечто небывалое: кондуктор вталкивает в него какого-то рваного, измазанного глиной мужичишку.*

*– Ради бога, простите, господа, – рабочий с пути, посылается с срочным поручением в Быково, не успел, дурак, на паровоз вскочить... Только до Быкова...*

*Все на мгновение даже теряются от такой нелепости, но быстро овладевают собой, сдерживаются. Поезд опять идет полным ходом, и в вагоне опять все как будто по-прежнему, курят, беседуют, смотрят в окна... Однако всем неловко, всем не по себе – беседуют уже притворно, курят с преувеличенной беззаботностью... А про него и говорить нечего: он стоит возле двери, готовый провалиться сквозь землю от всех этих панам, чесучовых костюмов, больших, полных тел, сытых лиц. Он не знает, куда глаза девать,*

*рукавом вытирает потный лоб, держа в левой руке тяжело висящую до пола сумку с какими-то чугунными брусками, гайками, клещами...*

*И длится эта чепуха, эта мука целых тридцать пять минут”.*

К содержательно-фактуальной информации данного рассказа относится факт поездки рабочего в вагоне первого класса. В тексте также содержится описание самого рабочего и пассажиров. Содержательно-фактуальная информация (СФИ) в данном случае послужит тем “сырьем”, из которого будут “лепиться” содержательно-концептуальная информация (СКИ) и содержательно-подтекстовая информация (СПИ).

Итак, на первый взгляд обычное описание рабочего и пассажиров первого класса (СФИ) содержит своеобразное противопоставление (СКИ), представленное номинативными цепочками (*прилагательное + существительное, причастие + существительное*):

<b>рабочий</b>	<b>пассажиры</b>
1. рваный, измазанный глиной; потный лоб	1. большие, полные тела; сытые лица
2. чугунные бруски, гайки, клещи	2. панамы, чесучовые костюмы
3. паровоз	3. подмосковный дачный поезд первоклассный вагон

Антитеза *рабочий – пассажиры первого класса* усиливается с помощью оценочной номинации (*мужичишка, дурак*), а также повтора местоимений *все – он*, что, в свою очередь, подчеркивает несовместимость участников описываемого события (СКИ). Конструкция *неопределенное местоимение + существительное* (*какой-то мужичишка, какие-то бруски*) усиливает значение неважности и ничтожности рабочего на фоне сытого “общества” первоклассного вагона (СКИ и СПИ). Textoобразующая роль существительных и прилагательных, обеспечивающих тематическое единство текста, дополняется текстообразующей функцией глаголов настоящего времени НСВ (*теряются, овладевают собой, сдерживаются, идет, курят, беседуют, смотрят* и др.). Нельзя не отметить и текстообразующую роль союзов (противительные союзы *однако, а*) в начальной позиции предложений (*Однако всем неловко, всем не по себе – беседуют уже притворно, курят с преувеличенной беззаботностью... А про него и говорить нечего: он стоит возле двери,*

*готовый провалиться сквозь землю от всех этих панам, чесучовых костюмов, больших, полных тел, сытых лиц*). Помимо выполнения своей основной функции как средства связи, данные союзы являются носителями дополнительной информации: они усиливают противопоставление двух “миров” и подчеркивают их несовместимость (СКИ, СПИ).

Анализируя тексты в аспекте категории информативности, следует обратиться и к названию произведения, так как оно также является носителем информации (иногда завуалированной), неким выражением идеи, замысла автора. Говоря о сопряженности таких понятий, как завершенность текста и его название, И.Р. Гальперин связывает заголовок с концептуальностью текста: “..название (заголовок) – это имплицитная максимально сжатая СКИ, причем, как все сжатое, она стремится к развертыванию, распрямлению” [36: 134]. Именно заголовок является тем пределом, к которому стремится концептуальная информация. Название рассказа И.А. Бунина “Первый класс” также можно рассмотреть как яркий пример СКИ, которая постепенно раскрывается, расширяется, и “первый класс” предстает перед читателем неким “миром” полных тел и сытых лиц, следовательно, вход “иных тел и лиц” рассматривается как “нечто небывалое”. “Первый класс” становится также символом высшей ступени общественной иерархии, привилегированного и сытого сословия.

Итак, рассмотрев рассказ И.А. Бунина “Первый класс” с точки зрения категории информативности, можно сказать, что все виды информации в нем представлены в сложном взаимодействии, переплетаются и наслаиваются друг на друга, следовательно, данный текст занимает третью ступень на шкале информативности.

2. *Анализ текста в аспекте категории связности* (на примере отрывка из рассказа И.А. Бунина “Подснежник”).

*“Была когда-то Россия, был снежный уездный городишко, была масленица – и был гимназистик Саша, которого милая, чувствительная тетя Варя, заменившая ему родную мать, называла подснежником.*

*Была оттепель, стояли теплые и сырые дни, русские, уездные, каких было уже много, много в этом старом степном городишке, и приехал к Саше отец из деревни...*

Большую роль в организации данного текста играет повтор категориальных значений частей речи (предметности, признаковости и др.), частных значений отдельных

грамматических категорий. Использование той или иной части речи во многом зависит от функционально-смыслового типа речи. В приведенном отрывке основу описания составляют имена существительные (*Россия, городишко, масленица, гимназистик Саша, тетя Варя и др.*).

В рассматриваемом отрывке обращает на себя внимание использование глагольных форм прошедшего времени НСВ (*была Россия, был городишко, называла, стояли* и др.), которые объединяют явления общим временным планом существования, наблюдения и описания.

Обращает на себя внимание и синтаксический параллелизм, указывающий на то, что предложения связаны между собой (*Была когда-то Россия, был снежный уездный городишко..... Была оттепель...*). Синтаксический параллелизм в данном отрывке проявляется в одинаковом порядке расположения членов предложения и в совпадении видовременных форм глаголов-сказуемых. Он помогает соотнести разные элементы описываемой картины, сопоставить их и связать в единое целое.

Рассмотрим еще один отрывок из рассказа “Подснежник”:

*“....Отец приехал из глухой, внесенной сугробами усадьбы и, как всегда, остановился на Елецком подворье, в грязных и угарных номерах. Отец человек большой и краснолицый, курчавый и сидящий, сильный и моложавый. Он ходит в длинных сапогах и в романовском полушубке, очень теплом и очень вонючем, густо пахнущем овчиной и мятой. Он все время возбужден городом и праздником, всегда с блестящими от хмеля глазами.*

*А Сахе всего десять лет, и поистине подобен он подснежнику не только в этих мерзких номерах Елецкого подворья, но и во всем уездном мире. Он такой необыкновенный, особенный? Нет, ничуть не особенный: разве не каждому дает бог то дивное, райское, что есть младенчество, детство, отрочество?”*

Уже с первого предложения данного отрывка ощущается динамика в повествовании. Глаголы прошедшего времени несовершенного вида сменяются глаголами прошедшего времени совершенного вида (*приехал, остановился*). Наблюдается также повтор категориального значения имени прилагательного (*глухой, грязный, угарный, курчавый* и др.).

Помимо грамматических средств выражения связности, рассмотренных в первом отрывке, здесь можно выделить обстоятельства места (*Отец приехал из глухой, внесенной сугробами усадьбы и, как всегда, остановился на Елецком подворье, в грязных и угарных номерах; подобен он подснежнику не только в этих мерзких номерах Елецкого подворья, но и во всем уездном мире*), анафорическое местоимение (*он*) и противительный союз (*а*), который служит не только средством связи предложений двух абзацев, но и связывает их отношением противопоставления (отец – Саша, подснежник – уездный мир).

3. *Анализ текста в аспекте категории континуума* (на примере рассказа И.А. Бунина “Первый класс”).

Уже в самом начале рассказа, представляющем собой номинативное предложение, задаются пространственные координаты (*Подмосковный дачный поезд, весь из вагонов только первого и второго класса*). Далее точечное пространство (*поезд*) становится более конкретным и определенным, выраженным конструкцией *прилагательное+существительное* (*первоклассный вагон*), а уже в реплике кондуктора мы находим указание на географическое пространство (*посылается в Быково*), средствами же выражения пространства выступают предложно-падежные формы. Из слов кондуктора (*Только до Быкова*) можно сделать вывод о том, что это географическое пространство не так далеко. Далее в тексте мы находим еще одно указание на точечное пространство, место, “в котором пребывает” герой рассказа (*он стоит возле двери*). Однако этим не ограничивается содержание пространственного континуума. В рассказе можно усмотреть и наличие психологического пространства, в воссоздании которого нам помогут лексико-грамматические средства, передающие состояние субъекта/субъектов (пассажиров и рабочего): *все теряются от такой нелепости, всем неловко, всем не по себе; готовый провалиться сквозь землю, не знает куда глаза девать; чепуха, му́ка*.

Можно сказать, что в рассказе совмещаются несколько пространственных моделей (на фоне точечного пространства выявляется психологическое, причем второе обусловлено первым). Но важно также обратиться к СКИ и СПИ данного текста. Извлекая из ткани повествования содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую информации,

мы обнаруживаем еще одну пространственную модель – социальную. Именно из-за того, что в социальное пространство привилегированного общества “вторгается” “асоциальный” (с точки зрения представителей данного общества) элемент, нарушается покой “обывателей” этого пространства. Для самого рабочего факт пребывания в вагоне первого класса является не менее нелепым и мучительным, поскольку это не его социальное пространство, где он давно освоился и чувствует себя спокойно.

Если обратиться к заголовку рассказа, он также представляет собой указание на точечное пространство, которое фактически приобретает статус символа (об этом говорилось при анализе текста с точки зрения категории информативности). Можно сказать, что в данном рассказе доминирует психологическое пространство, причиной возникновения которого является несоответствие, конфликт разных социальных пространств, столкнувшихся волею случая в точечном пространстве.

Обратимся к временному континууму. В рассказе течение времени ощущается уже со второго предложения. Начало рассказа предполагает линейное время. С помощью наречий ([Поезд] *идет* *быстро*, *ровно*) мы чувствуем движение поезда, ощущаем скорость, что обусловлено семантикой самих наречий. Однако это движение вскоре прерывается, поезд *замедляет* *ход*, и с этого самого момента (с появлением в вагоне рабочего) замедляется также ход текстового времени. Мы уже отмечали, что географическое пространство, указанное в тексте, не является столь отдаленным (слова кондуктора “*Только до Быкова*” дает право предположить, что Быково находится не так далеко), следовательно, пребывание рабочего в вагоне первого класса не продлится долго. В репрезентации темпорального пространства текста участвуют также глаголы настоящего времени несовершенного вида (*идет*, *замедляет*, *происходит*, *вталкивает*, *теряются*, *овладевают собой*, *сдерживаются*, *курят*, *беседуют*, *смотрят* и др.), выполняющие, с одной стороны, текстообразующую функцию, выражая реальность действий и обеспечивая движение повествования. С другой стороны, эти же глаголы как бы приостанавливают ход времени. Несмотря на то что в тексте мы находим лексико-грамматические средства, подтверждающие движение вперед на большой скорости (*Поезд* *опять идет полным ходом*), это движение уже не ощущается,

более того, создается впечатление протяженности времени с момента, когда ровное течение поезда, как и ровное, привычное течение жизни пассажиров первого класса прерывается появлением рабочего. Художественное пространство (*вагон*) сжимается, сужается, художественное же время (*тридцать пять минут*), наоборот, растягивается и длится чрезмерно долго (*целых тридцать пять минут*). И если в самом начале рассказа время линейное (по крайней мере нам оно показалось таким), то в конце оно приобретает обобщенное значение циклического времени: все в мире повторяется по кругу, “появление” рабочих в вагонах первого класса было, есть и будет “*нелепостью*”, “*чепухой*”, “*му́кой*” во все времена. И здесь явно выступает текстообразующая роль континуума, с помощью которого мы можем воспринимать текст творчески, проследить развертывание мысли, что невозможно сделать на уровне предложения.

И.Р. Гальперин отмечал, что в художественном тексте пространственный континуум более точен, чем временной. Если место действия часто дается в реалистическом плане, то временной континуум иногда раскрывается опосредованно и может быть выражен неустановленными единицами измерения.

Рассмотрим следующий пример (рассказ И.А. Бунина “Свидание”):

*“На престольный праздник барчук верхом поехал на деревню.*

*Девка, в которую он был тогда так романтически влюблен, вышла на крыльцо наряженная, радостно улыбнулась:*

*– Здравствуйте. Что ж давно не были? Вы вон когда еще были: тогда у нас сучка щенилась, а теперь уж щенята здоровые выросли ...”*

В данном тексте пространственный континуум выражен предложно-падежными конструкциями, причем пространство точечное, которое также конкретизируется (поехал *на деревню*, вышла *на крыльцо*). Кроме этого, в тексте можно усмотреть и психологическое пространство, реализующееся с помощью ряда конструкций: *глагол + наречие* (*радостно улыбнулась*), *краткое причастие + наречие* (*романтически влюблен*), *причастие + существительное* (*наряженная девка*) и передающее внутреннее состояние двух субъектов.

Художественное время скорее всего разом данное, поскольку границы между настоящим, прошедшим и будущим стираются. В тексте, с одной стороны, мы находим

точное указание на время, когда происходят события (*на престольный праздник*), с другой стороны время все-таки остается неопределенным. В выражении временного континуума текста важную роль играют наречия времени (*тогда, давно*), причем наречие *давно*, употребленное дважды, обозначает разные промежутки времени и в тексте приобретает разные оттенки значения. Так, в предложении *“Девка, в которую он был тогда так романтически влюблен, вышла на крыльцо наряженная, радостно улыбнулась”* наречие *тогда* во временном отношении совпадает с художественным временем (т.е. *тогда = на престольный праздник*). Однако в данном предложении это наречие имеет и другой смысл: если указывается, что барчук был *тогда* влюблен, невольно возникает предположение, что эта влюбленность была временной и что *сейчас* он не влюблен (по крайней мере в эту девушку). Что касается наречия *тогда* в предложении *“Вы вон когда еще были: тогда у нас сучка щенилась, а теперь уж щенята здоровые выросли...”*, оно отсылает читателя к событиям, происходившим до престольного праздника. Местоименное наречие *когда*, употребленное с частицей *вон* (*вон когда*), указывает на отдаленный отрезок времени. В данном предложении мы находим еще и косвенное указание на временной промежуток (*тогда у нас сучка щенилась*). Все эти средства, дополняющие друг друга, все-таки не вносят точности, и временной континуум должен быть раскрыт опосредованно.

С помощью категории континуума выявляется и содержательно-концептуальная информация: на фоне происходящего название рассказа (“Свидание”) воспринимается как ирония.

4. *Анализ текста в аспекте категории модальности* (на примере рассказа А.П. Чехова “Предложение”).

*“Валентин Петрович Передеркин, молодой человек приятной наружности, одел фракную пару и лакированные ботинки с острыми, колючими носками, вооружился шапокляком и, едва сдерживая волнение, поехал к княжне Вере Запискиной...”*

*Ах, как жаль, что вы не знаете княжны Веры! Это милое, восхитительное создание с кроткими глазами небесно-голубого цвета и с шелковыми волнистыми кудрями.*

*Волны морские разбиваются об утес, но о волны ее кудрей, наоборот, разобьется и разлетится в прах любой камень... Нужно быть бесчувственным балбесом, чтобы устоять против ее улыбки, против неги, которую так и дышит ее миниатюрный, словно*

выточенный бюстик. Ах, какую надо быть деревянной скотиной, чтобы не чувствовать себя на вершине блаженства, когда она говорит, смеется, показывает свои ослепительно белые зубки!

*Передеркина приняла...*

*Он сел против княжны и, изнемогая от волнения, начал:*

— Княжна, можете ли вы выслушать меня?

— О да!

— Княжна... простите, я не знаю, с чего начать... Для вас это так неожиданно...

*Экспромтно... Вы рассердитесь...*

*Пока он полез в карман и доставал оттуда платок, чтобы отереть пот, княжна мило улыбалась и вопросительно глядела на него.*

— Княжна! — продолжал он. — С тех пор, как я увидел вас, в мою душу... запало непреодолимое желание... Это желание не дает мне покоя ни днем, ни ночью, и... и если оно не осуществится, я... я буду несчастлив.

*Княжна задумчиво опустила глаза. Передеркин помолчал и продолжал:*

— Вы, конечно, удивитесь... вы выше всего земного, но... для меня вы самая подходящая...

*Наступило молчание.*

— Тем более, — вздохнул Передеркин, — что мое имение граничит с вашим... я богат...

— Но... в чем дело? — тихо спросила княжна.

— В чем дело? Княжна! — заговорил горячо Передеркин, поднимаясь. — Умоляю вас, не откажите... Не расстройте вашим отказом моих планов. Дорогая моя, позвольте сделать вам предложение!

*Валентин Петрович быстро сел, нагнулся к княжне и зашептал:*

— Предложение в высшей степени выгодное!.. Мы в один год продадим миллион пудов сала! Давайте построим в наших смежных имениях салотопенный завод на паях!

*Княжна подумала и сказала:*

— С удовольствием...

*А читательница, ожидавшая мелодраматического конца, может успокоиться”.*

В первом абзаце рассказа автор представляет нам героев, и уже с первых строк, в которых Валентин Петрович Передеркин описывается с помощью прилагательных в атрибутивной позиции, называющих наблюдаемые и оценочные признаки предмета речи (*молодой человек приятной наружности*), читатель оказывается под воздействием субъективно-оценочной модальности (субъективная модальность 3-го лица). Глаголы прошедшего времени СВ *одел, вооружился, поехал*, представляя сменяющие друг друга действия, призваны вести сюжет от завязки действия к его развитию. Однако развитие действия и его движение к кульминации и развязке преднамеренно прерывается “вторжением” автора в повествование. И уже во втором абзаце текста мы наблюдаем его живое присутствие, выраженное субъективно-оценочным отношением к княжне Вере. Если рассматривать субъективную модальность с точки зрения категории лица, нужно отметить, что в этом небольшом отрывке одновременно наличествует субъективная модальность 2-го (*Ах, как жаль, что вы не знаете княжны Веры!*), 3-го лица (*Это милое, восхитительное создание с кроткими глазами небесно-голубого цвета и с шёлковыми волнистыми кудрями.....Волны морские разбиваются об утес, но о волны ее кудрей, наоборот, разобьется и разлетится в прах любой камень...*), а также безличная субъективная модальность (*Нужно быть бесчувственным балбесом, чтобы...; Ах, какую надо быть деревянной скотиной, чтобы...*).

Автор акцентирует внимание читателя на внешности героини, используя метафоры, эпитеты, сравнения, определения, которые окрашиваются его личностным отношением. Субъективно-оценочная модальность проявляется и в использовании междометия (*Ах!*). Употребленное дважды, оно выражает не только восторг автора, но и пронизывает своим значением весь образ княжны Веры, тем самым увеличивая силу художественного воздействия на читателя. С помощью лексико-грамматических средств автор ловко управляет восприятием читателя, рассчитывая на то, что читатель, получив его “сообщение” о героях, способен предвосхитить развитие событий в мелодраматическом контексте.

Далее в тексте повествуется о встрече Валентина Петровича Передеркина и княжны Веры и передается разговор героев. Прямая речь, передаваемая с помощью слов автора

(*изнемогая от волнения, начал; продолжал; вздохнул; заговорил горячо; зашептал*), также пронизана авторской модальностью, так как процесс организации прямой речи сам по себе модален. Здесь нужно обратить внимание и на весьма “говорящую” деталь синтаксического плана – на наличие в речи героев неполных конструкций, повторов, предложений, содержащих многоточия. Передавая эмоциональное состояние героя, его волнение, смущение, автор строит высказывания с помощью “рваного синтаксиса” (термин О.Есперсена), тем самым усиливая субъективно-модальное значение. Данный прием проявляется не в одноразовом употреблении, а на протяжении всего диалога героев, окрашивая весь текст и приобретая статус средства выражения текстовой модальности.

В самом конце читателя ждет своего рода разочарование, и становится очевидным, что все вышеуказанные средства автор использовал для создания эффекта обманутого ожидания. В конце рассказа происходит своеобразный пересмотр авторской субъективно-оценочной модальности, поскольку становится очевидным, что герой рассказа *молодой человек приятной наружности* не кто иной как *бесчувственный балбес и деревянная скотина*. Фактически безличная субъективная модальность становится субъективной модальностью 3-го лица.

В целях выявления роли грамматических единиц в реализации всех рассмотренных нами категорий текста считаем целесообразным проанализировать также небольшой отрывок из рассказа А.П. Чехова “Шуточка”.

Рассмотрим первый абзац рассказа:

*“Ясный зимний полдень... Мороз крепок, трещит, и у Наденьки, которая держит меня под руку, покрываются серебристым инеем кудри на висках и пушок над верхней губой. Мы стоим на высокой горе. От наших ног до самой земли тянется покатая плоскость, в которую солнце глядится, как в зеркало. Возле нас маленькие санки, обитые ярко-красным сукном...”*

Точное указание на временной параметр в первом предложении и на пространственный – в третьем – создает впечатление конкретного события. В плане выражения категории информативности описание обстановки приобретает особое значение, так как именно конкретность деталей делает читателя “наблюдателем” происходящего. С

помощью глаголов НСВ изъявительного наклонения настоящего времени *трещит, держит, покрываются, стоим, тянется, глядится* мы воспринимаем информацию о событии, как бы совершающемся на наших глазах. В данном отрывке концептуальная информация выражена эксплицитно и практически сводится к фактуальной, однако нельзя не отметить важную роль словообразовательного элемента – уменьшительно-ласкательного суффикса *-еньк-* в имени героини (*Наденька*). Назначение его двоякое. С одной стороны – это один из компонентов в описании внешности героини, который выполняет информативную функцию. Можно предположить, что это нежное, хрупкое, маленькое существо, ласковое и беззащитное. С другой стороны – это и отношение рассказчика к девушке. Наденька для него – милое и дорогое создание (в данном случае – это выражение модальности). Как уже отмечалось, СКИ и СПИ следует извлекать из ткани повествования, это завуалированная информация.

Нужно отметить, что грамматические средства полифункциональны, они могут служить средством реализации нескольких категорий текста. Глаголы настоящего времени НСВ создают также единый временной план, в данном случае – план настоящего времени, который объединяет самостоятельные предложения и обеспечивает связность и единство темы данного отрывка. Предложения в приведенном отрывке связаны также цепочкой тематически близких слов и сочетаний: *зимний полдень – мороз – серебристый иней – санки*, которые образуют картину изображаемой ситуации – картину холодного зимнего дня. Это также один из признаков связности и целостности текста. Связи между входящими в него предложениями имеют как лексическое, так и грамматическое выражение. Здесь явно выступает текстообразующая роль слов-заместителей – местоимений и местоименных наречий. Индикаторами связности выступают и обстоятельства места.

Что касается средств выражения категории модальности, отметим ведущую роль глаголов НСВ изъявительного наклонения настоящего времени, которые не просто воскрешают всю картину и усиливают чувственное восприятие, но и создают впечатление конкретного, реального события, происходящего на глазах читателя. Этому способствует и тип повествования от 1-го лица (мы), с которым связана наивысшая текстовая модальность .

Итак, грамматические структуры и текстообразующие свойства грамматических единиц должны усваиваться студентами не абстрактно, а в процессе чтения и анализа

текстов. Подобный анализ, проводимый преподавателем на практических занятиях по РКИ в вузе, позволит снять возникающие перед студентами языковые затруднения и поможет понять значение грамматических форм, категорий, конструкций в тексте и осознать их текстообразующую роль. Нельзя не согласиться с мнением Г.Г. Шахкамян о том, что “на практических занятиях при вводе и изучении лексических и грамматических моделей вне и независимо от реального речевого содержания, контекста... значения языковых конструкции арґіогі начинают отмежевываться от содержания текстов и передаются обучаемым вне значимого учебного материала. Восприятие звучащей речи обучаемыми приобретает некий дискретный характер: лишившись содержательности, оно как бы приравнивается к анализу форм и их систематизации” [170: 23]. Именно в тексте учащиеся видят языковые единицы в действии, видят, как они функционируют в данном, конкретном случае, например, делают ли текст ярким, красочным, интересным или, наоборот, снижают его качество. Помимо этого, анализ текста позволит повторить, обобщить и закрепить грамматический материал.

## ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2

Проблема исследования грамматических структур на уровне текста предполагает изучение текстообразующей функции грамматических единиц и роли данных единиц в реализации *текстовых категорий*, являющихся существенными, типологическими признаками текста.

Из множества понятий современной лингвистической теории и всего разнообразия категорий (признаков, характеристик) текста необходимо выбрать и выделить тот минимум, который обеспечит эффективную работу при анализе текстов на практических занятиях по русскому языку на гуманитарных факультетах вузов РА с армянским языком обучения. Нами были выделены категории текста, признанные большинством исследователей и существенные для его использования в учебном процессе – *информативность, связность, континуум, модальность*.

Категории текста выражаются с помощью языковых (в том числе грамматических) средств. Сообщая студентам новые сведения о тексте и его категориях, необходимо ознакомить их и со средствами реализации текстовых категорий. Важно помнить, что языковые средства полифункциональны, они могут служить средством реализации нескольких текстовых категорий.

Категории текста проявляются и реализуются по-разному в зависимости от функционального стиля языка. В художественном тексте эстетико-познавательная функция может в некотором смысле видоизменить, трансформировать категории текста.

Грамматические структуры и текстообразующие свойства грамматических единиц должны усваиваться студентами не абстрактно, а в процессе *чтения и анализа текстов*. Читая и анализируя тексты, студенты могут осознать текстообразующие возможности грамматических единиц и их роль в раскрытии смыслового содержания текста, а также понять, какие средства языка и почему именно они позволяют реализовать текстовые категории.

## ГЛАВА 3

# МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ РА

### 3.1. Анализ программ, описаний курсов и пособий по русскому языку для студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в вузах РА

В последнее десятилетие в практике преподавания русского языка в Армении весьма ошутим интерес к работе над текстом, что позволяет создать необходимые предпосылки для развития связной речи учащихся-армян. Лингвистические и лингводидактические аспекты изучения текста обсуждались ведущими лингвистами и методистами республики [см. 94], в работах И.Д. Стрельцовой [см. 156], М.Ж. Киракосян [см.70], Дж. Г. Мелик-Нубаровой [см. 101], Р.С. Саакян [см. 137, 138, 139], Э.Н. Татевосян [см. 158], М.С. Минасян [см. 104], А.А. Эйрамджян [см. 173], Р.С. Петросян [см. 122] и др. специалистов рассматривались различные приемы работы как над профессионально-ориентированными, так и над художественными текстами. Проблемы анализа художественного текста и различные аспекты изучения текста в школе и вузе освещались также в журналах “Русский язык в школе”, “Русский язык за рубежом”, “Мир русского слова” в статьях И.О. Алексеевой [см. 6], Т.М. Воителевой [см. 32], И.Н. Добротиной [см. 45], О.М. Крайник [см. 82], Т.С. Кудрявцевой, Ю.В. Ванникова [см. 83], Т.М. Пахновой [см. 120, 121], Л.С. Степановой [см. 154], Н.Г. Бабенко [см. 16], Е.А. Бекетовой [см. 23], И.А. Гончар [см. 38], Н.Н. Коневой [см. 78], А.Д. Дейкиной, О.Н. Левушкиной [см. 44], К.А. Роговой [см. 131], а также в газете “Русский язык: методическая газета для учителей-словесников” в работах Л.В. Барминой, Е.В. Джанджаковой [см. 21], О.И. Горбич [см. 39], И.А. Горячевой [см. 42], Г.Н. Ивановой-Лукьяновой [см. 62], Л.В. Торопчиной [см. 160] и др.

Подчеркивая важность обучения русскому языку с опорой на текст, Р.Д. Сафарян отмечает, что во многих учебниках для иностранных учащихся методическая система

работы над текстами однотипна и “в основном нацелена на рассмотрение средств художественной изобразительности в данных текстах” [142: 14], однако этого, несомненно, недостаточно, поскольку интерпретация текста, как подчеркивает М.И. Кикоть, “его глубокое понимание невозможны без проникновения во все уровни текста, без учета каждого элемента и его роли в структуре всего произведения, рассмотрения внутренней организации текста, восстановления его художественной целостности” [69: 51].

Говоря о грамматике как функционирующей системе языка и ее роли в создании текста, Н.К. Аракелян совершенно справедливо замечает, что “практически во всех учебниках по русскому языку, к сожалению, мало внимания обращается на выявление художественно-эмоциональной, выразительной стороны грамматической конструкции в тексте, на смысловозначительную и текстообразующую ее функцию, на специфику соотношения контекста и грамматики” [9: 83], в то время как обязательным условием изучения языковых единиц при коммуникативном подходе должно стать знание их текстообразующей функции и роли в тексте. Это относится не только к лексическим, но и к морфологическим средствам языка и к единицам синтаксического уровня.

В целях определения места обучения грамматическому строю русского языка на текстовой основе с учетом текстообразующей функции грамматических единиц нами были изучены программы, описания курсов и календарно-тематические планы по практическому русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с армянским языком обучения, в частности, действующие рабочие программы и описания курсов кафедры русского языка АГПУ им. Х. Абовяна [127], кафедры русского языка для гуманитарных факультетов ЕГУ [126], кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова [114], календарно-тематические планы по практическому русскому языку кафедры русского языка Гюмрийского государственного педагогического института им. М. Налбандяна [66], Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы РА [152], а также проведен анализ учебников и пособий по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА [1, 2, 124, 133, 134, 135, 136].

Изучение программ, описаний курсов и календарно-тематических планов по практическому русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с армянским

языком обучения, а также Стандарта и программы по русскому языку для старшей школы РА позволило сделать некоторые выводы.

Итак, в некоторых вузовских программах и описаниях курсов по дисциплине “Практический курс русского языка” отражены современные тенденции и требования к развитию у студентов коммуникативной компетенции: “Курс направлен на развитие у студентов навыков общения на русском языке в устной и письменной форме, а также навыков чтения художественной, публицистической и научно-популярной литературы с комментированием и анализом текста” [114: 2]. Цель же курса определяется как “достижение функциональной грамотности в овладении русским языком, формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения, включающей речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции и предусматривает образование, воспитание, развитие обучающихся средствами русского языка” [там же]. В программе “Практический русский язык для факультета романо-германской филологии” ЕГУ основные задачи, стоящие перед курсом, определяются как “корректирование и углубление знаний по практической грамматике, ознакомление с языковыми уровнями, с элементами практической стилистики современного русского языка, с некоторыми теоретическими и практическими задачами перевода и языком специальности” [126: 2-3]. Коммуникативная цель является ведущей в рабочей программе учебной дисциплины “Русский язык” (практический курс)”, разработанной преподавателями АГПУ им. Х.А. Абовяна, выделенной наряду с образовательной и воспитательной целями [127: 3]. Однако достижение данной цели связано с определенными трудностями, вызванными, на наш взгляд, некоторыми противоречиями.

Во-первых, существует противоречие между реальным уровнем владения русским языком студентами-первокурсниками гуманитарных специальностей вузов РА и ожидаемым уровнем владения русским языком выпускниками старшей школы РА. Согласно Стандарту и программе по русскому языку для старшей школы РА, “оканчивающие старшую общеобразовательную школу РА должны владеть уровнем А2, Б1.1 и Б1.2. Оканчивающие старшую школу РА с гуманитарным уклоном должны владеть уровнем Б2.1 и Б2.2.” (за основу берутся 3 широких уровня – А, Б и В) [152: 4]. Однако практика показывает, что

часто студенты-первокурсники не владеют заявленным в школьной программе уровнем. Возможно, этим обусловлен тот факт, что требования, предъявляемые к начальному уровню знаний и умений студентов-первокурсников, намного ниже. К началу изучения курса русского языка в вузе студенты должны продемонстрировать уровень элементарного владения языком А1. Вузовской программой предусмотрено овладение русским языком в пределах уровней А1- В2 (за основу берутся 3 уровня – А, В и С) [см. 114: 2].

Во-вторых, существует противоречие между обозначенной в вузовской программе целью обучения и несовершенством методики формирования коммуникативной компетенции учащихся. К данному выводу мы пришли, проанализировав пособия по практическому русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА и учитывая опыт работы в аудитории по одному из данных пособий .

Пособие по практическому русскому языку, разработанное преподавателями кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова [133], на основе которого и составлено описание курса практического русского языка для факультета иностранных языков и факультета перевода и межкультурной коммуникации ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова [114], построено по тематическому принципу, включает тексты различных стилей и жанров с лексическими, грамматическими и речевыми заданиями. Что касается непосредственно грамматического материала, он представлен рубрикой “Вспомним грамматику”, отсылающей к грамматическому справочнику. В справочнике грамматический материал представлен линейно и направлен на обобщение знаний по грамматике (морфологии), полученных студентами в школе. Можно сказать, что в пособии две линии – грамматика и речь – идут параллельно. Между тем грамматический строй языка не должен изучаться абстрактно и в отрыве от коммуникативных умений учащихся.

Курс практического русского языка Гюмрийского педагогического института им. М. Налбандяна, рассчитанный на 96 часов, полностью построен на материале текстов по специальности (методика преподавания языков, психология, социальная работа) [см. 66], взятых из российских учебных пособий по данным дисциплинам [86, 98, 164 и др.]. Курс предполагает выполнение предтекстовых и послетекстовых заданий, включает словарную работу и работу с терминами, анализ и перевод текстов. Курс не предусматривает изучение

грамматики или развитие грамматических навыков и умений, поскольку предполагается, что базовая грамматика уже изучена студентами в школе.

В вузовских пособиях и учебниках [133, 134, 135, 136 и др.] нашли отражение задания и упражнения с элементами анализа текста. Содержание подобных заданий часто сводится к озаглавливанию текста и определению его темы, стиля, составлению плана, конспекта либо вопросов к тексту. Даже если после текста приводятся лексико-грамматические задания и упражнения, они не связываются с остальными заданиями, и для студентов зачастую цель анализа текстов остается не совсем понятной, а выполнение лексико-грамматических заданий после текста носит формальный, механический характер и никак не связывается с содержанием самого текста. Между тем анализ текста должен быть целенаправленным, должен заставить студентов задуматься над тем, почему, с какой целью создавался данный текст, какую идею выразил автор, какие языковые (в том числе грамматические) средства и почему именно данные средства он использовал для реализации своего замысла. Тем самым анализ текста превратится в исследовательскую работу, способствуя развитию коммуникативных умений и навыков, а также языкового чутья студентов.

Очевидно, что содержание обучения практическому русскому языку в вузах с армянским языком обучения должно быть дополнено новыми понятиями, знаниями и умениями. Достижение цели, обозначенной в вузовской программе по русскому языку, на наш взгляд, должно проходить через знакомство студентов с текстообразующими свойствами грамматических единиц, их роли в организации текстов. Знание текстообразующей функции грамматических категорий, форм и конструкций поможет студентам воспринимать текст с учетом целесообразности использования тех или иных средств и сознательно подходить к их выбору при конструировании собственных текстов. Только в этом случае студенты смогут перенести знания о грамматике в практическую (речевую) деятельность.

### **3.2. Методика изучения текстообразующей функции грамматических единиц при анализе художественных текстов в процессе обучения русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА**

Методика работы над текстом может допускать варианты в зависимости от поставленных целей и задач, уровня владения языком обучаемыми и других факторов. Один из важнейших дидактических принципов обучения – систематичность, последовательность в работе над учебным материалом – должен проявляться и в работе над текстом на практических занятиях по русскому языку в вузе. Целью данного параграфа является описание методической системы изучения текстообразующей функции грамматических единиц при анализе художественных текстов. Разработанная нами система предлагается в качестве дополнительного материала к действующим учебникам и учебным пособиям по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с армянским языком обучения.

Работа над содержательным компонентом методической системы включала:

- составление пакета учебных материалов и рабочей программы изучения текстообразующей функции грамматических единиц на практических занятиях по русскому языку в вузе (в качестве дополнения к действующей программе/описанию курса);
- отбор художественных текстов;
- разработку методики анализа художественного текста;
- разработку системы заданий и упражнений, направленных на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц и одновременно развивающих коммуникативные умения и навыки обучаемых.

*1. Составление пакета учебных материалов и рабочей программы изучения текстообразующей функции грамматических единиц на практических занятиях по русскому языку в вузе*

Анализ действующих программ и пособий по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с точки зрения интересующей нас проблемы позволил определить круг понятий, необходимых для формирования содержательного компонента предлагаемой

нами методической системы. Содержание обучения было дополнено следующими понятиями, знаниями и умениями:

- понятие “категория текста”;
- понятие “текстообразующая функция” грамматической единицы;
- понятия “ключевые слова”; “сверхфразовое единство”/“смысловая часть текста”;
- знания о тексте, его основных категориях и языковых средствах их выражения;
- знания об особенностях функционально-смысловых типов речи;
- знания о текстообразующей функции грамматических единиц;
- умение определять текстообразующую функцию грамматических единиц в тексте;
- умение сознательно подходить к отбору грамматических единиц для выражения как авторской, так и собственной позиции.

Для освоения основных понятий, вводимых в содержание обучения, был подготовлен глоссарий терминов (Приложение 1).

В дополнение к действующей программе (описанию курса) практического русского языка на факультете перевода и межкультурной коммуникации и факультете иностранных языков ЕГУЯСН им. В.Я Брюсова была разработана рабочая программа-ориентир (Таблица 2), включающая информацию об основных функциях грамматических единиц в тексте и предложенная студентам для освоения при обобщении программного грамматического материала.

**Рабочая программа изучения текстообразующей функции  
грамматических единиц**

<b>Часть речи</b>	<b>Основные функции грамматических единиц в тексте</b>
Имя существительное	<ul style="list-style-type: none"> <li>- средство выражения текстовой категории информативности;</li> <li>- ключевые слова, тема текста;</li> <li>- повтор существительных, грамматических форм существительных как средство выражения категории связности;</li> <li>- предложно-падежные конструкции как средство выражения текстовой категории континуума.</li> </ul>
Имя прилагательное	<ul style="list-style-type: none"> <li>- средство выражения категории информативности (описание, повествование);</li> <li>- повтор прилагательных, грамматических форм прилагательных как средство выражения категории связности;</li> <li>- средство выражения категории модальности.</li> </ul>
Имя числительное	<ul style="list-style-type: none"> <li>- средство выражения категории информативности;</li> <li>- средство выражения категории континуума.</li> </ul>
Местоимение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- средство выражения категории связности;</li> <li>- средство выражения категории модальности.</li> </ul>
Глагол	<ul style="list-style-type: none"> <li>- средство выражения категории информативности;</li> <li>- средство выражения категории континуума;</li> <li>- формы прош. вр. СВ и формы прош. вр. НСВ, обозначающие последовательно сменяющие друг друга или протяженные во времени события как средство организации повествования;</li> <li>- формы настоящего и будущего времени как средство организации повествования;</li> </ul>

**Рабочая программа изучения текстообразующей функции  
грамматических единиц**

<b>Часть речи</b>	<b>Основные функции грамматических единиц в тексте</b>
<p align="center">Глагол (продолжение)</p> <p align="center">Причастие, деепричастие</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формы прош. вр СВ и формы прош. вр. НСВ, выражающие изменение состояния или постоянные свойства/занятия субъекта как средство организации описательного текста;</li> <li>- согласованные видовременные формы глагола как средство выражения связности;</li> <li>- лицо и наклонение глагола как средство выражения модальности текста;</li> <li>- причастный оборот как средство выражения связности;</li> <li>- деепричастие как средство выражения категории связности;</li> <li>- деепричастный оборот как средство выражения категории континуума.</li> </ul>
<p align="center">Наречие</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наречия места как средство связи в текстах-описаниях;</li> <li>- наречия времени как средство связи в текстах-повествованиях;</li> <li>- наречия времени и места как средство выражения категории континуума;</li> </ul>
<p align="center">Служебные части речи</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вводно-модальные слова и подчинительные союзы как средства связи в текстах-рассуждениях;</li> <li>- сочинительные союзы как средство выражения категории связности;</li> <li>- частицы и междометия как средства выражения категории модальности.</li> </ul>

## 2. Отбор художественных (оригинальных, неадаптированных) текстов

Для работы в аудитории мы выбирали небольшие по объему художественные прозаические тексты либо отрывки из художественных произведений, обладающие композиционной и смысловой завершенностью. Отбор текстов осуществлялся с помощью Национального корпуса русского языка [185] по заданным параметрам метаразметки (автор, время создания, объем, жанр, тип текста и др.). В некоторых случаях использовались программные произведения, включенные в учебные пособия по русскому языку и внеаудиторному чтению, предназначенные для студентов факультета иностранных языков и факультета перевода и межкультурной коммуникации ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова [124, 133]. Поскольку художественное произведение представляет собой цельный, законченный, нечленимый феномен, понимание темы, идеи произведения невозможно вне всего контекста. Н.В. Кулибина, говоря о требованиях к тексту, используемому на уроке, отмечает, что идеальным для урока является текст, “работа над ключевыми единицами которого укладывается в конкретной учебной группе во время, отведенное для занятий одного дня” [84: 191]. При отборе текстов учитывались также актуальность материала и соответствие языковых (лексических, грамматических) трудностей текста уровню владения студентами русским языком и программе обучения (новая лексика, в том числе и слова, предназначенные лишь для пополнения пассивного словаря учащихся, могли составлять от 4 до 10% и допускать различные способы семантизации и комментарии)<sup>2</sup> [См. об этом 5: 49]. Тексты можно использовать в соответствии с уровнем подготовки конкретной группы по усмотрению преподавателя.

3. Говоря об *анализе текста* на практических занятиях по русскому языку в вузе, важно определиться не только с выбором (художественных) текстов, но и самого вида анализа текста, поскольку именно он и диктует методы и приемы работы в аудитории. Как в школьной, так и в вузовской практике распространены лингвистический,

---

<sup>2</sup> Комментарии к текстам, представленным как в основном тексте диссертации, так и в Приложении 3 (Задания и упражнения, направленные на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц), нами не приведены, однако на уроках проводилась словарно-лексическая работа (в некоторых случаях с применением мультимедийных презентаций), включавшая как комментарии к словам узко специального характера, топонимам или лексическим единицам стилистически ограниченного употребления, так и объяснения всех реалий, встречающихся в текстах.

лингвостилистический, литературоведческий, филологический, лингвострановедческий, многоаспектный и другие виды анализа текста. В настоящее время получил распространение также дискурсивный подход к анализу художественного текста (или исследование художественного дискурса). Несмотря на отсутствие единого взгляда на дискурс и многообразии трактовок данного термина, большинство ученых сходится во мнении о том, что методы и приемы анализа дискурса отличаются от методов анализа текста. При таком подходе к анализу художественного текста, как отмечают исследователи, “основное внимание уделяется не связному, завершенному тексту и принципам его устройства (как в классической лингвистике текста), а анализу механизмов его функционирования в культуре, механизмам приращения смыслов” [99: 50]. Дискурсивный подход к анализу художественного текста, предполагающий максимально объемную интерпретацию текста с привлечением широкого экстралингвистического и интертекстуального контекста, остался за пределами нашего исследования. В рамках нашего исследования мы обращаемся к многоаспектному анализу текста, при котором находят свою реализацию функциональный и системный подходы к изучению языка, а также выявляются межпредметные связи. Многоаспектный анализ дает возможность объединить лингвостилистический, литературоведческий и страноведческий аспекты изучения художественного текста, тем самым позволяя использовать весь потенциал художественного текста как дидактической и коммуникативной единицы и изучить текст в единстве содержания и способов выражения этого содержания. Для многоаспектного анализа художественного текста можно предложить следующие вопросы и задания:

1. Что вам известно об авторе произведения? В какую эпоху он жил, к какому литературному направлению принадлежал? Какова история создания произведения? (к этому пункту студенты готовятся заранее).
2. К какому жанру относится текст? (отрывок из художественного произведения, повесть, легенда, очерк и пр.)
3. Определите тему, основную мысль, идею текста. С помощью каких средств выражается основная мысль текста? (укажите ключевые слова, словосочетания, предложения).

4. Определите, к какому типу речи (повествованию, описанию, рассуждению) относится текст.
5. Проведите анализ языка текста. Обратите внимание на:
  - особенности употребления лексико-грамматических средств языка;
  - текстообразующую функцию грамматических единиц;
  - участие грамматических средств в реализации категорий текста.

Работа над анализом языка текста может проводиться с учетом конкретной грамматической темы и целей урока.

6. Озаглавьте текст, объясните свой выбор. Если текст имеет заглавие, подумайте над его смыслом. Соответствует ли название текста его содержанию? Смог ли автор реализовать свой замысел?

В зависимости от целей и задач урока анализ текста может проводиться самим преподавателем либо под его руководством. После того как студенты знакомятся с принципами и методикой многоаспектного анализа текста, можно предложить им анализировать тексты самостоятельно.

В качестве примера представим методику анализа рассказа А.П. Чехова “Крыжовник” (отрывки из рассказа включены в пособие по русскому языку, подготовленное преподавателями кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова и предназначенное для студентов факультета иностранных языков и факультета перевода и межкультурной коммуникации ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова) и обратим внимание на текстообразующие функции грамматических единиц в нескольких его отрывках (на материале данного текста закреплялись видовременные формы, наклонение глагола). Анализ языка текста проводился нами, в остальных случаях мы прибегали к “помощи” студентов.

После того как обучаемые представили подготовленные заранее сообщения о жизни и творчестве А.П. Чехова, об истории создания “маленькой трилогии”, посвященной “футлярным людям”, мы перешли к теме и идее рассказа.

Студенты отметили, что в рассказе “Крыжовник” А.П. Чехов поднимает тему человеческого счастья. Основная мысль автора – показать, с одной стороны, к чему приводит

страсть накопительства, жадности, с другой стороны – неудержимое стремление к счастью и обратную сторону этого счастья.

Ключевые слова, словосочетания, предложения, выделенные студентами: *два брата, мечта, маленькая усадьба, Гималайское тож, крыжовник, счастливый человек.*

*“Человеку нужно не три аршина земли, не усадьба, а весь земной шар, вся природа, где на просторе он мог бы проявить все свойства и особенности своего свободного духа”.*

*“...очевидно, счастливый чувствует себя хорошо только потому, что несчастные несут свое бремя молча, и без этого молчания счастье было бы невозможно. Это общий гипноз. Надо, чтобы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно покажет ему свои когти, стряется беда – болезнь, бедность, потери, и его никто не увидит и не услышит, как теперь он не видит и не слышит других. Но человека с молоточком нет, счастливый живет себе, и мелкие житейские заботы волнуют его слегка, как ветер осину, – и все обстоит благополучно”.*

*“...не успокаивайтесь, не давайте усыплять себя! Пока молоды, сильны, бодрь, не уставайте делать добро! Счастья нет и не должно его быть, а если в жизни есть смысл и цель, то смысл этот и цель вовсе не в нашем счастье, а в чем-то более разумном и великом. Делайте добро!”*

Студенты также отметили, что по функционально-смысловому типу речи текст относится к повествованию с элементами описания и рассуждения.

Для анализа языка текста мы обратились к отрывку, в котором Иван Иванович рассказывает о детстве, проведенном в деревне:

*“Нас два брата, – я, Иван Иванович, и другой – Николай Иванович, года на два помоложе. Я **пошел** по ученой части, **стал** ветеринаром, а Николай уже с девятнадцати лет **сидел** в казенной палате. Наш отец Чимши-Гималайский, выслужив офицерский чин, **оставил** нам потомственное дворянство и именьешко. После его смерти именьешко **отобрали** за долги, но, как бы ни было, детство мы **провели** в деревне на воле...”*

Рассказ героя начинается с глаголов прошедшего времени совершенного вида, которые относят события к прошедшему времени. Перед нами отрывок повествовательного

типа, в котором сообщается о развивающемся событии. В данном контексте результативно-динамичные формы глаголов прошедшего времени совершенного вида обозначают единичные действия, произошедшие в конкретный момент сюжетного времени и последовательно сменяющие друг друга. В.В. Виноградов характеризует формы глаголов прошедшего времени совершенного вида как наиболее насыщенные повествовательным динамизмом. "... прямая логическая последовательность глаголов прошедшего времени совершенного вида – линейна, т. е. лишена пространственной перспективы... В линейный чертеж повествования ... вносятся новые измерения формами прошедшего времени несовершенного вида. Именно эти формы создают пространственную перспективу в повествовании. Формы прошедшего времени несовершенного вида намечают в свободных контурах широкий план прошлого" [30: 137-138].

В данном отрывке мы видим своеобразное противопоставление предложно-падежных конструкций *в казенной палате – в деревне (на воле)*, выражающих категорию континуума. Текстовое пространство можно назвать одновременно географическим и точечным.

Далее формы прошедшего времени СВ сменяются глагольными формами НСВ:

*"Мы все равно как крестьянские дети, дни и ночи **проводили** в поле, в лесу, **стерегли** лошадей, **ловили** рыбу... Мой брат **тосковал** в казенной палате. Годы **проходили**, а он все **сидел** на одном месте, **писал** все те же бумаги и **думал** об одном и том же: как бы в деревню..."*

Формы глаголов прошедшего времени несовершенного вида изображают, воспроизводят действие в процессе его течения. Предложения в данном отрывке связаны между собой цепочкой тематически близких слов и словосочетаний: *деревня – меньшешко – усадьба – крестьянские дети – не городской житель*, которые и образуют картину рисуемой ситуации – картину деревенской жизни. Имена существительные с категориальным значением предметности обеспечивают, с одной стороны, тематическое единство и являются носителями СФИ, с другой стороны, служат средством, обеспечивающим связность. Внутренние связи между входящими в данный отрывок предложениями имеют как грамматическое, так и лексическое выражение. Здесь нужно

отметить роль слов-заместителей – указательных, личных и притяжательных местоимений и местоименных наречий, текстообразующая функция которых выступает особенно явственно.

Последнее предложение данного отрывка содержит завязку события – действие, названное глаголом прошедшего времени СВ:

*“И эта тоска у него мало-помалу **вылилась** в определенное желание, в мечту купить себе маленькую усадьбу где-нибудь на берегу реки или озера...”*

Именно это предложение и открывает перспективу продолжения действия, движения от завязки к развязке.

Далее Иван Иваныч характеризует своего брата:

*“Он был добрый, кроткий человек, я **любил** его, но этому желанию запретить себя на всю жизнь в собственную усадьбу я никогда **не завидовал**...”*

Конструкция с отрицанием “НЕ +НСВ”, включаясь в повествование, косвенно способствует усилению его динамизма: форма НСВ поддерживает временную перспективу в развитии сюжета. Данный отрывок представляет собой описание героя, и мы сталкиваемся с текстообразующей ролью прилагательного. Здесь имя прилагательное выступает в соотношении с существительным (*добрый, кроткий человек*). Связность и цельность обеспечивают местоимения (*он, я, его, этому, себя, всю*).

В целом сюжетный план повествования строится на основе взаимодействия форм совершенного и несовершенного видов:

*“Жил он скупой; **недоедал, недопивал, одевался** бог знает как, словно нищий, и все **копил** и **клат** в банк. **Страшно жадничал**. Мне было больно глядеть на него, и я кое-что **давал** ему и **посылал** на праздниках, но он и это **прятал**...”*

Здесь к предложениям с описательно-изобразительным имперфектного значения формам глаголов прошедшего времени НСВ примыкает предложение с результатно-перфектным значением глагольных форм:

*“Уж коли задался человек идеей, то **ничего не поделаешь**...”*

Конструкция “*ничего не поделаешь*” констатирует продолжение ситуации. При отрицании употреблен глагол СВ, благодаря чему внимание читателя сосредотачивается на поступательном ходе событий. И дальше снова последовательная череда динамичных форм

глаголов прошедшего времени СВ и формы глаголов НСВ, нединамичные, создающие более широкий временной фон:

*“Годы **шли**, **перевели** его в другую губернию, **минуло** ему уже 40 лет, а он все читал объявления в газетах и **копил**. Потом, слышу, **женился**...”*

Рассмотрим отрывок, где Иван Иванович описывает встречу с братом после приобретения усадьбы:

*“В прошлом году я **поехал** к нему проведать. Было жарко. **Иду** к дому, а навстречу мне рыжая собака, толстая, похожая на свинью. **Хочется** ей лаять, да лень. **Вышла** из кухни кухарка, голоногая, толстая, тоже похожая на свинью, и **сказала**, что барин **отдыхает** после обеда...”*

Наряду с глаголами прошедшего времени СВ в описательный фон вводятся глаголы настоящего времени НСВ (настоящее историческое), делающие читателя наблюдателем и усиливающие чувственное и временное восприятие.

Использованные в данном отрывке прилагательные (*рыжая, толстая, голоногая*) создают общий фон и настроение для более глубокой характеристики героя, с которым мы “встречаемся” в следующем отрывке. В описании Николая Ивановича автор использует уже не прилагательные, а глаголы, носящие атрибутивный характер:

*“Вхожу к брату, он сидит в постели, колени под одеялом; **постарел, располнел, обрюзг**; щеки, нос и губы тянутся вперед, - того и гляди, **хрюкнет** в одеяло...”*

Здесь использована глагольная описательная конструкция. Таким образом, характер изображения резко меняется и выбор языковых средств придает гармонию описанию. Из СФИ мы извлекаем СКИ: Чеховский персонаж потерял человеческий облик и полностью слился со средой.

Анализ и сопоставление данных отрывков поможет студентам увидеть, что выбор языковых средств в характеристике Николая Ивановича свидетельствует об изменениях, произошедших в нем, об изменении отношения брата к нему в связи с осуществлением его мечты:

*“Брат мой Николай, сидя у себя в канцелярии, мечтал о том, как он будет есть свои собственные щи, от которых идет такой вкусный запах по всему двору, есть на зеленой*

*травке, спать на солнышке, сидеть по целым часам за воротами на лавочке и глядеть на поле и лес...*”

Мечта брата (*есть, спать, сидеть...*) осуществилась, и доказательством тому – его внешность, в описании которой прослеживается критическое отношение Ивана Ивановича к брату. Изменения во внешности говорят и об изменениях в характере, которые заметил у брата Иван Иванович. Если сопоставить лексико-грамматические средства выражения пространственного континуума в рассмотренных нами отрывках, можно построить следующую цепочку: *в казенной палате – в деревне – в поле – в лесу – в деревню – к дому – в постели*. Если до “осуществления” мечты деревня ассоциировалась с полем, лесом, волей, то после того как заветная мечта сбылась, деревня стала местом пассивного, праздного существования. Мы видим обратную сторону этой мечты, к которой стремился герой на протяжении многих лет. Предложно-падежные конструкции здесь выступают одновременно средством выражения СКИ и авторской модальности. Устами своего героя А.П. Чехов обличает пассивность, бесцельность существования людей, которые могли бы приносить пользу обществу. Здесь помогает и обращение к литературоведческой области исследования творчества Чехова. Известно, что он обличал обывательскую, пошлую жизнь, эгоизм, лень.

Далее для лучшего осознания текстообразующей функции грамматических категорий и конструкций студентам для анализа были предложены трансформированные варианты отдельных отрывков текста (с заменой видовременных форм глагола):

### **Исходный текст 1**

“И *рисовались* у него в голове дорожки в саду, цветы, фрукты, скворешни, караси в прудах и, знаете, всякая эта штука. Эти воображаемые картины *были* различны, смотря по объявлениям, которые *попадались* ему, но почему-то в каждой из них непременно *был* крыжовник. Ни одной усадьбы, ни одного поэтического угла он *не мог себе представить* без того, чтобы там не было крыжовника”.

### **Трансформированный вариант текста 1**

И *рисуются* у него в голове дорожки в саду, цветы, фрукты, скворешни, караси в прудах и, знаете, всякая эта штука. Эти воображаемые картины различны, смотря по объявлениям, которые *попадают* ему, но почему-то в каждой из них непременно *есть*

крыжовник. Ни одной усадьбы, ни одного поэтического угла он *не может себе представить* без того, чтобы там не было крыжовника.

### **Исходный текст 2**

*“Надо, чтобы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно покажет ему свои когти, *стрясется* беда, болезнь, бедность, потери, и его никто *не увидит* и *не услышит*, как теперь он не видит, не слышит других”.*

### **Трансформированный вариант текста 2**

*Если бы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно *может показать* ему свои когти, *может стрястись* беда, болезнь, бедность, потери, и его *может* никто *не увидеть* и *не услышать*, как теперь он не видит, не слышит других.*

Студенты отметили, что в первом отрывке замена глагольных форм помогает более изобразительно представить то, о чем рассказывает герой. Настоящее время выразительно, оно оживляет, воскрешает всю картину, усиливая чувственное восприятие и повышая эмоциональность.

Во втором отрывке (исходный текст 2) Иван Иванович размышляет о последствиях, которые ожидают сытых и счастливых людей, лишенных участия и сострадания по отношению к окружающим. Модальное значение долженствования, выраженное словом “надо” и употребление форм будущего времени совершенного вида передают уверенность Ивана Ивановича в том, что рано или поздно придется расплачиваться за былое счастье и возмездие за бессердечность и душевную слепоту неизбежно.

Студенты отметили, что в результате трансформации полностью меняется модальное значение текста. Замена форм будущего времени СВ конструкцией “может + глагол НСВ” передает неуверенность, и тема возмездия звучит не так категорично, как в оригинале. Данный отрывок, в котором заключена основная мысль автора, в результате трансформации теряет экспрессивность, и эмоциональное воздействие на читателя значительно слабеет.

На примере анализа исходного и трансформированного вариантов текста можно показать студентам, что в каждом случае выбор грамматических средств неотделим от цели и условий высказывания.

При анализе текста важно учесть и роль названия в раскрытии смысла произведения. Название рассказа Чехова “Крыжовник” можно отнести к названиям-символам. По мнению студентов, “крыжовник” – символ эгоизма, лени, пассивности, бесцельности существования и соответствует содержанию рассказа.

Нужно отметить, что задания на трансформацию очень эффективны и в процессе обучения следует чаще обращаться к данному виду работы. Опираясь на опыт, приобретенный в процессе проделанной под руководством преподавателя работы, обучаемые смогут определить роль и место грамматических структур в организации текста. Студентам можно предложить тексты на самостоятельный анализ, на самостоятельное трансформирование оригинального авторского текста, поручить сравнить исходный и трансформированный варианты текста и определить, какие новые оттенки смысла внесла трансформация и как от этого изменилось восприятие текста, его эмоционально-художественная интонация.

Естественно, работа над текстом должна сопровождаться выполнением заданий и упражнений, направленных на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц.

4. При *разработке системы заданий и упражнений* нами были учтены разные принципы классификации систем упражнений, существующие в методических исследованиях, а также критерии построения данных систем.

В числе различных классификаций можно выделить 3 основных типа упражнений: 1) языковые; 2) условно-речевые; 3) речевые. А.Н. Щукин, выделяя три основные группы упражнений – языковые, условно-речевые и речевые, классифицирует их в зависимости от:

- назначения (тренировочные – контрольные, аспектные – комплексные, рецептивные – продуктивные);
- характера (в диалогической и монологической речи);

- способа выполнения (устные – письменные, одноязычные – двуязычные, вслух – про себя, вербальные – с применением зрительной наглядности, классные – домашние, индивидуальные – коллективные) [172: 231].

В ряде методических исследований можно встретить 2 основные группы: упражнения для *усвоения* материала и для его *использования* в речи [см. 119, 151]. Терминология при этом весьма разнообразна: упражнения первой группы называют языковыми, тренировочными, подготовительными и т.п., упражнения же второй группы – творческими, речевыми или коммуникативными [119: 68]. Для каждого вида речевой деятельности, по мнению Е.И. Пассова, необходимы две категории упражнений: условно-речевые (упражнения на формирование речевых навыков) и речевые (упражнения на развитие речевых умений) [там же]. В методике преподавания языков широко используются также текстовые упражнения, которые опираются на текст как результат речевой деятельности и подразделяются на: 1) работу учащихся с готовым текстом (анализ); 2) составление текста самими учащимися [4: 303-304].

При разработке системы упражнений нами учитывались основные требования, предъявляемые исследователями к упражнениям. Так, рассматривая упражнения в качестве основных единиц обучения, И.Л. Бим предъявляет к ним следующие требования:

- 1) обеспечение четкой постановки задачи и ориентирование в способах ее решения;
- 2) создание необходимой мотивации, обеспечение интереса учащихся как к предметному содержанию задачи, так и к способу ее решения;
- 3) обеспечение стимулов и опор (как вербальных, так и невербальных);
- 4) коммуникативная направленность;
- 5) обеспечение обратной связи [24: 199].

Специфика и типология упражнений находятся в непосредственной связи с целью и принципами обучения РКИ. Поскольку ведущий принцип в преподавании РКИ в вузе – принцип коммуникативности, основной же целью обучения является прежде всего практическое овладение русским языком как средством общения и формирование у студентов коммуникативной компетенции, разработанные нами упражнения носят комбинированный характер. Мы попытались построить систему текстовых упражнений, в

основе которых лежит анализ текста, соединив при этом два направления в обучении РКИ в вузе: изучение грамматической системы языка, описание признаков и текстообразующих функций грамматических единиц, с одной стороны, и развитие коммуникативных умений и навыков студентов, с другой стороны. При определении оптимальной последовательности упражнений для обеспечения эффективности обучения нами учитывались основные принципы расположения упражнений. Одним из основных принципов в методической литературе выделяется принцип градуальности, предполагающий расположение заданий по нарастающей сложности и с расширением объема информации. При составлении упражнений и определении последовательности их выполнения мы опирались на выделенные Н.А. Ипполитовой 3 этапа изучения средств языка на текстовой основе [см. 65]. Целевую установку и содержание для каждого этапа мы представили в виде следующей таблицы (Таблица 3):

Таблица 3

**Этапы изучения грамматических структур на текстовой основе с учетом текстообразующих функций грамматических единиц**

Этап	Цель этапа	Содержание этапа
1-й этап	Осознание студентами текстообразующей функции грамматических единиц на уровне текста.	Общее представление об основных категориях текста и текстообразующих функциях грамматических единиц. Реализация текстовых категорий с помощью грамматических единиц.
2-й этап	Развитие умений реализовывать основные категории текста с помощью грамматических единиц.	Тренировка в использовании приемов связывать текст, дополнять, трансформировать высказывания с помощью грамматических единиц.
3-й этап	Создание самостоятельных связных высказываний и текстов.	Обобщение.

Содержанием упражнений **первого этапа** является нахождение изучаемых грамматических единиц в тексте, определение их роли в выражении и реализации основных категорий текста. Приведем конкретные примеры заданий для первого этапа, которые можно использовать в соответствии с изучаемой частью речи<sup>3</sup>:

#### **Имя существительное**

- Прочитайте текст (рассказ М.М. Зощенко “Галоша”). Определите тему текста. В каком предложении она заявлена?
- Можно ли по существительным определить тему текста? Какие существительные участвуют в раскрытии темы текста?
- Повтор каких существительных (грамматических форм, конструкций) обеспечивает связность текста?
- Найдите в тексте существительные (предложно-падежные конструкции), выражающие текстовую категорию континуума.

#### **Имя прилагательное**

- Прочитайте текст. Определите тип речи. Какова роль прилагательных в тексте? С помощью каких средств реализуется категория информативности?
- Попробуйте прочитать текст без прилагательных. Что изменилось?
- Повтор каких прилагательных обеспечивает связность текста?
- Какова роль прилагательных в выражении текстовой категории модальности?
- Какие средства кроме прилагательных используются при описании?

#### **Имя числительное**

- Найдите в тексте числительные. Какие текстообразующие функции они выполняют?
- Сравните функции числительных в тексте.

#### **Местоимение**

- Прочитайте текст. Укажите местоимения, соединяющие предложения и смысловые части текста.

---

<sup>3</sup> В данном параграфе приводится описание фрагмента системы упражнений, полностью же задания и упражнения представлены в Приложении 3.

- *Каковы текстообразующие функции местоимений в данном тексте?*

### Глагол

- *Прочитайте текст, объясните выбор видовой формы глагола.*
- *Как вы думаете, зависит ли выбор видовой формы глагола от типа речи? Как влияют видовые формы глагола на строение описания/ повествования?*
- *Как связаны предложения в каждой смысловой части текста?*
- *Какие слова – имена существительные или глаголы – ярче передают действия?*
- *При помощи каких глаголов выражается категория модальности?*

### Причастие, деепричастие

- *Найдите в тексте причастия (деепричастия). Сделайте вывод об их текстообразующей функции.*
- *Какие причастия (деепричастия) обеспечивают связность смысловых частей текста?*

### Наречие

- *Прочитайте текст, найдите в нем наречия. Скажите, в каких частях текста они используются.*
- *Какие наречия указывают на связь смысловых частей текста?*
- *С помощью каких наречий выражается текстовая категория континуума?*

### Служебные части речи

- *Прочитайте текст. Найдите служебные части речи, соединяющие смысловые части текста.*
- *С помощью каких средств выражается текстовая категория модальности?*

Содержанием упражнений **второго этапа** является тренировка в использовании грамматических единиц в реализации основных категорий текста. На данном этапе используются упражнения на дополнение, трансформацию, восстановление текстов,

устранение ненужных повторов и т.п. Анализ текста, проводимый преподавателем или студентами, но в указанном преподавателем направлении, может сочетаться с заданиями и упражнениями, направленными на формирование у студентов умений выбирать нужные грамматические единицы для решения конкретной задачи при реализации той или иной текстовой категории. Приведем примеры заданий для второго этапа:

➤ **Восстановите правильную последовательность предложений в тексте (фрагменте текста). Какое предложение лишнее?**

1) *Наконец она согласилась: в назначенный день она должна была не ужинать и удалиться в свою комнату под предлогом головной боли.*

2) *Девушка ее была в заговоре; обе они должны были выйти в сад через заднее крыльцо, за садом найти готовые сани, садиться в них и ехать за пять верст от Ненарадова в село Жадрино, прямо в церковь, где уж Владимир должен был их ожидать.*

3) *Марья Гавриловна долго колебалась; множество планов побега было отвергнуто.*

4) *Наконец она встала, бледнее обыкновенного и с непритворной головною болью.*

**(3, 1, 2)**

**Предложение 4 лишнее**

*(отрывок из повести А.С. Пушкина “Метель”)*

➤ **Восстановите правильную последовательность предложений в данном фрагменте текста.**

1) *Потом доносилось шлепанье калош и скрип снимаемого крючка.*

2) *Когда поздней ночью он звонил у своих дверей, первым звуком после колокольчика был звонкий собачий лай, в котором слышались и боязнь чужого и радость, что это идет свой.*

3) *Он входил и раздевался в темноте, чувствуя недалеко от себя молчаливую женскую фигуру.*

4) *А колена его ласково царапали когти собаки, и горячий язык лизал застывшую руку.*

**(2, 3, 4, 1)**

*(отрывок из рассказа Л.Н. Андреева “Друг”)*

➤ **Восстановите правильную последовательность абзацев в данном фрагменте текста. Как связаны предложения в каждой смысловой части текста?**

- 1) *Он назвался родственником, но она его не узнала и от стыда растерялась и от растерянности впустила его в свою комнату.*
- 2) *И вот теперь этот грузный, стареющий человек говорит, что он приехал из Франции и на пути к своим родственникам в Горьковскую область (он это старательно выговорил) зашел к ней, зная, что она сейчас живет в Москве. Как она ни вглядывалась в него, в чертах его лица и тем более фигуры ничего не угадывалось от того стройного, лихого юнкера. Как быть?*
- 3) *Это был грузный, облысевший человек с тяжелыми веками и усталым лицом. На вид ему было пятьдесят с лишним лет. Он позвонил во входную дверь коммунальной квартиры, где она жила с мужем и двумя детьми, позвонил, нажав именно кнопку их комнаты, и она ему открыла.*
- 4) *Потом были война с Германией, революция, и она его больше никогда не видела. Она только слыхала, что в гражданскую войну он был с белыми, сражался против Красной армии, а что было потом, она не знала. То ли его убили, то ли он ушел с остатками белой армии за границу.*
- 5) *Был первый послевоенный год. Когда он уже сидел в комнате и назвал себя, она вдруг ясно припомнила то, что было более тридцати лет тому назад! Совсем девочкой она с матерью гостила у дальних своих родственников, и там был молодой юнкер, который подбрасывал ее на руках, и она хохотала от восторга и страха.*

**(3, 1, 5, 4, 2)**

*(отрывок из рассказа Ф.А. Искандера “Незванный гость”)*

➤ **Прочитайте фрагмент текста. Объедините, где нужно, простые предложения в сложные. Используйте различные средства связи (союзы, союзные слова, местоимения, деепричастные обороты и др.)**

*“Мы в тот вечер сидели тихо. Изредка обменивались незначительными словами, преувеличенно спокойными. Скрывали свои тайные мысли и чувства. С притворной*

*простотой сказал отец и про осень. Я подошла к балконной двери. Я протерла стекло платком: в саду, на черном небе, ярко и остро сверкали чистые ледяные звезды. Отец курил, откинувшись в кресло. Отец рассеянно глядел на висевшую над столом жаркую лампу. Мама, в очках, старательно зашивала под ее светом маленький шелковый мешочек, – мы знали какой, – и это было и трогательно и жутко”.*

*(по рассказу А.И. Бунина “Холодная осень”)*

- **Прочитайте фрагмент текста. Восстановите видовременную соотнесенность глагольных форм. Объясните выбор видовой формы глагола.**

*“...Сизые сумерки прозрачно окутают поле, от земли, согретой за день солнцем, поднимался душный, тёплый запах. Медленно восходила красная, угрюмая луна, тёмная туча, формой подобная рыбе, неподвижно стоит на горизонте, разрезая диск луны, и луна показалась чашей, полной крови.*

*Я шёл по полю в маленький, сонный город и посмотрел, как угас блеск крестов на церквах; навстречу мне мягко плыл странный звук, неуловимый, точно тень, а по тёмной, пыльной дороге бежала собака. Опустив хвост, высунув язык и качая головой, она, не торопясь, шла прямо на меня; я видел, как она порою встряхивала шерсть, свалывшуюся в клочья. В её неспешной походке было что-то серьёзное, озабоченное, и вся она – жалкая, голодная, – казалось мне, решала что-то твёрдо и навсегда. Тихо свистнув ей, я звал её”.*

*(по рассказу М. Горького “Собака”)*

- **Прочитайте фрагмент текста, восполните пропущенные глаголы (в зависимости от изучаемой грамматической темы можно предложить слова разных частей речи).**

*“Осень началась солнечными днями.*

*По воскресеньям Турбин с утра ... в поле, туда, где видны были на горизонте станция и один за другим уходящие вдаль телеграфные столбы. Его ... туда, потому что в ту сторону поезд должен был унести его на родину.*

*С утра было светло и тихо. Низкое солнце ... ослепительно. Белый, холодный туман ... реку. Белый дым ... в солнечных лучах над крышами изб и ... в бирюзовое небо. В барском парке, прохваченном ночью сыростью, на низах ... холодные синие тени и ... прелым*

*листом и яблоками; на полянах, в солнечном блеске, ... паутины и неподвижно ... светло-золотые клены. Резкий крик дроздов иногда ... тишину. Листья, пригретые солнцем, слабо колеблясь, ... на темные, серые дорожки. Сад... и ...; далеко виден был в нем полуоткрытый, покинутый шалаш садовника”.*

*(по рассказу И.А. Бунина “Учитель”)*

**Какую роль играют пропущенные слова в связи частей текста? Объясните выбор видовой формы глагола.** (Возможны и варианты данной формулировки задания, связанные со средствами выражения той или иной категории текста, например: **“Какую роль играют пропущенные слова в выражении категории информативности/модальности/континуума?”**)

После выполнения задания студентами можно предложить им сопоставить полученные тексты с оригиналом.

На данном этапе для восстановления недостающих элементов текста можно использовать также клоуз-тест (cloze-test от английского “closure” – размыкание, смыкание). Данный вид теста, разработанный американским ученым У.Л. Тэйлором [179] для определения сложности того или иного текста для чтения и понимания, в настоящее время используется в методике преподавания как родного, так и иностранных языков. Клоуз-тест нашел широкое применение на практических занятиях по иностранному языку, поскольку дает возможность заменить целую серию узконаправленных заданий на одно, позволяя тем самым экономить время и усилия [33: 151]. Данный тест известен в методической литературе еще как “подстановочный тест, тест дополнения, тест восстановления, тест с пропусками” [18]. Задача выполняющего клоуз-тест – вставить недостающие компоненты.

Клоуз-тест рассматривают также как один из приемов прагматического тестирования, при помощи которого можно достаточно точно и объективно установить степень сформированности лексико-грамматических навыков, уровень понимания прочитанного, а также общий уровень владения языком [183].

Клоуз-тест может строиться по-разному и преследовать разные цели. Учитывая тот факт, что при работе с клоуз-тестом процессы смысло- и текстообразования находятся в тесной взаимосвязи, основная цель работы с данным видом теста связывается с тем, чтобы

научить студентов понимать смысл текста, его организацию, и только на этой основе работать с языковыми явлениями и анализировать их. В качестве обязательного условия формата клоуз-теста выделяют пропуски (ключевых) слов, восстановление которых возможно исходя из смысловой организации текста [71]. В нашем случае характер пропусков может определяться содержанием той категории текста, которая реализуется с помощью изучаемых грамматических единиц.

При составлении клоуз-тестов нами учитывались рекомендации, предъявляемые различными методистами и исследователями к составлению и проведению клоуз-тестирования. В общем виде их можно свести к следующим:

1. В качестве основы клоуз-теста выбирается текст или отрывок прозы, имеющий законченное по смыслу и логически обоснованное изложение событий и фактов, в котором почти не упоминаются имена собственные. Объем текста – не менее 100 и не более 300-400 слов [184];
2. Все тексты должны приводиться без купюр или какой-либо адаптации [71];
3. Определяются общее количество и характер слов для пропуска, восстановление которых обусловлено семантическими и грамматическими особенностями текста [33: 153];
4. Должны быть даны четкие инструкции по выполнению теста [79: 53-54].

Инструкция по оформлению текста в клоуз-тесте, составлению карты текста, а также общая технология работы с клоуз-тестом приведены в Приложении 2. Подготовленный с учетом всех рекомендаций текст необходимо размножить в количестве, соответствующем числу студентов, и распределить между ними. Учащиеся должны прочитать текст и заполнить пропуски. Приведем пример клоуз-теста:

*Моя “она”*

*“Она, как авторитетно ... мои родители и начальники, родилась раньше меня. Правы они или нет, но я знаю только, что я не помню ни одного дня в моей жизни, когда бы я не принадлежал ей и не чувствовал над собой ее ... Она не покидает меня день и ночь; я тоже не выказываю поползновения удрать от нее, - связь, стало быть, крепкая, прочная... Но не завидуйте, юная читательница!.. Эта трогательная связь не приносит мне ничего, кроме ... Во-первых, моя “она”, не отступая от меня день и ночь, не дает мне*

заниматься .... Она мешает мне читать, писать, гулять, ..... природой. Я пишу эти строки, а она толкает меня под локоть и ежесекундно, как древняя Клеопатра не менее древнего Антония, манит меня к ложу. Во-вторых, она разоряет меня, как французская кокотка. За ее привязанность я ... ей всем: карьерой, славой, комфортом... По ее милости я хожу раздет, живу в дешевом номере, питаюсь ерундой, пишу бледными ... Всё, всё пожирает она, ненасытная! Я ... ее, презираю... Давно бы пора развестись с ней, но не развелся я до сих пор не потому, что московские адвокаты берут за развод четыре тысячи... Детей у нас пока нет... Хотите знать ее ...? Извольте... Оно поэтично и напоминает Лилю, Лелю, Нелли...

Ее зовут – ... ##.

208 слов

(А.П. Чехов “Моя она”)

### Карта текста

#### 1. Вопросы на восприятие текста:

- как вы думаете, как “ее” зовут?

- как можно сформулировать тему и основную мысль текста? О чем заставляет вас задуматься проблема, заявленная Чеховым в тексте?

2. Пропущенные слова: *утверждают, власти, несчастий, делом, наслаждаться, пожертвовал, чернилами, ненавижу, имя, лень.*

#### 3. Вопросы к языковому анализу текста:

- С помощью каких средств реализуется категория связности текста?

- Какие грамматические единицы участвуют в выражении текстовой модальности?

Содержанием упражнений **третьего этапа** является создание самостоятельных связных высказываний и текстов. Студенты совершенствуют умения, сформированные в процессе анализа текстов на первых двух этапах, составляя собственные тексты по предложенным компонентам (предложениям, фрагментам или на основе композиционной схемы, плана) с учетом полученных знаний о текстообразующей функции тех или иных грамматических единиц. Приведем примеры заданий для данного этапа:

➤ **Приведите аргументы в пользу данного тезиса. Сформулируйте основной вывод из изложенных вами доказательств:**

1. *“Мы ищем возлюбленную, последнюю истину. Ее не надо ни искать, ни жалеть, тогда она придет сама”* ..... (А.П. Платонов *“Чтобы стать гением будущего...”*).
2. *“Сердце – это корень, из которого растет и растет человек, это обитель вечной надежды и влюбленности”* .....(А.П. Платонов *“Поэма мысли”*).
3. *“Тяжело и скучно быть человеком! Человек – это раб не только страстей, но и своих ближних”* ..... (А.П. Чехов *“Человек”*).
4. *“Человеку нужно не три аршина земли, не усадьба, а весь земной шар, вся природа, где на просторе он мог бы проявить все свойства и особенности своего свободного духа”* ..... (А.П. Чехов *“Крыжовник”*).

➤ **Напишите вступительную часть текста и сформулируйте вывод в заключительной части:**

.....

*Во-первых, язык нужен для того, чтобы люди могли обмениваться мыслями в процессе своей деятельности, т.е. он нужен как средство общения.*

*Во-вторых, язык нужен для того, чтобы закреплять и сохранять коллективный опыт человечества, его достижения.*

*И, наконец, в-третьих, язык нужен для того, чтобы человек мог с его помощью выразить свои мысли, чувства, эмоции.*

*Итак, .....*

➤ **Опишите какую-либо картину, используя данную модель текста:**

*Перед нами.....; В центре картины.....; На втором плане.....; Вдали, на заднем плане.....; Художник пытался изобразить.....*

➤ **По данному плану восстановите события, которые могут быть описаны в тексте:**

1. *Елка у нового московского дома.*
2. *Новый год. Срубленная верхушка ели.*
3. *Памятник подлецу, срубившему ель.*
4. *Новая молодая ель.*

## 5. Знак доброй памяти.

После выполнения студентами задания нужно сопоставить написанные ими тексты с текстом-оригиналом, по которому составлен приведенный план.

*“Пословица говорит, что каждый человек должен посадить за свою жизнь одно дерево. Однажды у нового московского дома я увидела елку, посаженную кем-то из жильцов. Вся в игольчатом серебре, пушистая и веселая, она украшала весь двор своей прелестью.*

*Но подоспел Новый год, и чья-то злая рука грубо и безжалостно срубила для продажи верхушку этой ели. Остался лишь короткий ствол с беззащитно распластанными нижними ветвями. Он одиноко торчал на заснеженной земле. Подойдя ближе, я увидела, что к стволу прикреплена табличка: “Памятник подлецу, срубившему эту ель”.*

*С той поры я долго обходила тот дом стороной: глядеть на изуродованное дерево было горько. Но однажды все же пошла и увидела: на том же месте росла новая молодая ель.*

*Она сияла под солнцем голубым своим серебром, как знак доброй памяти о человеке, снова щедро подарившем всем прохожим частицу лесной красоты”.*

*( по Т. Тэсс)*

➤ **Из приведенных предложений составьте небольшой текст на тему “Осень”.**

**Подумайте, какие предложения и в какой последовательности можно включить в описание:**

*В конце сентября, в октябре дожди лили с утра до ночи.*

*Осень началась солнечными днями.*

*Листья, пригретые солнцем, слабо колеблясь, падали на темные, серые дорожки.*

*Низкое солнце блестело ослепительно.*

*Белый, холодный туман затоплял реку.*

*Сад пустел и дичал.*

*На месте срубленного леса белела щепка, среди обрубленных сучьев и поблекших листьев возвышались три длинные, тонкие березки с уцелевшими макушками.*

*Белый дым таял в солнечных лучах над крышами изб и уходил в бирюзовое небо.*

*С утра было светло и тихо.*

*(из рассказа И.А. Бунина “Учитель”)*

В процессе выполнения подобных заданий у студентов сформируется умение использовать языковые средства с учетом коммуникативной задачи, лежащей в основе создания текста. Данные упражнения будут способствовать формированию коммуникативной компетенции студентов, помогут им осознанно подходить к отбору слов, грамматических форм и конструкций при оформлении связных высказываний в процессе речевого общения.

### **3.3. Опытное-экспериментальное исследование. Организация эксперимента и методика его проведения**

Предложенный нами метод изучения грамматических структур на уровне текста предполагает понимание роли грамматических единиц в организации текста, усвоение текстообразующей функции грамматических категорий, форм и конструкций. Для проверки эффективности данного метода проведено опытное обучение студентов. Опытное-экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов:

*На первом этапе* (2005-2007 гг.) проходили сбор и систематизация материалов, была изучена научно-методическая литература по проблеме исследования.

*На втором этапе* (2008-2011 гг.) был проведен анализ учебников и пособий по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с армянском языком обучения, что помогло построить гипотезу экспериментального обучения; было определено содержание опытного обучения, подготовлены рабочие материалы и разработан инструментарий для проведения эксперимента. Подготовка рабочих материалов включала отбор художественных текстов, на материале которых проводился анализ с учетом текстообразующей функции грамматических единиц, разработку заданий и упражнений.

*На третьем этапе* (2012-2015 гг.) было проведено опытное обучение, анализировалась динамика качества обучения и степень эффективности предлагаемой нами методики.

Местом проведения опытного обучения и проверки результатов стал факультет перевода и межкультурной коммуникации ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова. Испытуемыми выступали студенты I-II курсов. Для проведения опытного обучения были выделены экспериментальные и контрольные группы с примерно одинаковым уровнем подготовки.

На начальном этапе опытного обучения был проведен диагностический тест и дополнительные контрольные задания по тексту. Предметом контроля стал как грамматический строй речи студентов, так и их умения воспринимать, анализировать и продуцировать тексты.

Данные диагностического теста показали, что чаще всего студенты допускают следующие грамматические ошибки:

- нарушение норм согласования и управления;
- нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм;
- неправильное употребление местоимений и союзов;
- нарушение границ предложения и др.

Анализ результатов предложенных студентам заданий по тексту показал, что у них не сформированы умения читать и анализировать текст. В ходе проведенных бесед было выявлено также отсутствие интереса и мотивации у студентов при работе с текстами, несформированность умений по анализу текста как на русском, так и на родном языке.

Затруднение вызвали такие задания, как *“Определите тип текста”*, *“Разделите текст на смысловые части”*, *“Выделите в тексте ключевые слова и словосочетания”*, *“Кратко сформулируйте основную мысль текста”*, что связано с:

- незнанием основных текстологических понятий;
- неумением видеть ключевые слова и словосочетания текста, несущие основную информацию;
- неумением обобщать факты.

С заданиями же *“Определите тему текста”*, *“Озаглавьте текст, обоснуйте свой выбор”* студенты в целом справились удачно.

Для проверки умений и навыков создавать собственный связный текст испытуемым было предложено кратко изложить прочитанный текст (письменно), а также составить текст

по опорным словам. При выполнении данных заданий у студентов возникли проблемы с выражением связности и с логическим выстраиванием текста, речь их изобиловала грамматическими ошибками, которые в некоторых случаях приводили к искажению смысла текста; часто наблюдалось отсутствие последовательности в изложении мыслей.

*Целью опытного обучения* стала проверка на практике состоятельности разработанной нами методической системы, выявление степени ее эффективности и влияния на качество обучения.

Основные условия опытного обучения для всех групп были одинаковы: изучение русского языка в рамках дисциплины “Практический курс русского языка”. Продолжительность опытного обучения составила 3 семестра, количество часов по программе - 64 аудиторных часа в семестр. Экспериментальным и контрольным обучением было охвачено 102 студента (52 студента в 3-х экспериментальных группах и 50 студентов в 3-х контрольных группах I-II курсов факультета перевода и межкультурной коммуникации).

В контрольных группах опытное обучение проводилось в естественных условиях в соответствии с действующей программой [114] и пособием по русскому языку [133]. В экспериментальных же группах наряду с действующим учебным пособием использовались и разработанные нами материалы. Опытное обучение включало несколько стадий:

*На первой стадии* вводились основные понятия, такие как *текст, основная тема текста, смысловые части текста, функционально-смысловые типы речи* и др. (материалы были размножены предварительно в количестве, соответствующем числу студентов (см. Приложение 1).

*На второй стадии* при обобщении программного грамматического материала:

- вводилось понятие *текстообразующая функция грамматических единиц*;
- студенты знакомились с основными *категориями текста* и грамматическими средствами их выражения;
- проводился *анализ текстов* различных функционально-смысловых типов речи с позиции выявления текстообразующей функции грамматических единиц (категорий, форм и конструкций), а также анализ художественных текстов с

точки зрения участия грамматических единиц в выражении основных категорий текста;

- выполнялись *языковые и текстовые упражнения*, клоуз-тесты, задания, направленные на формирование у студентов умений употреблять грамматические единицы в разнообразных функциях в тексте.

*Третья стадия* включала работу над воспроизведением текстов-образцов и создание собственных текстов.

В заключение опытного обучения, проходившего в течение 3-х семестров, во всех группах был проведен итоговый срез. Студентам обеих групп были предложены контрольные задания, состоящие из 3-х этапов. На выполнение заданий каждого из этапов отводилось одно занятие продолжительностью 80 минут.

На **первом этапе** студентам был предложен итоговый диагностический клоуз-тест, построенный на основе пропусков как ключевого слова, так и неключевых слов с вариантами ответов. Мы выбрали данный вид клоуз-теста, поскольку основные свойства ключевых слов – *повторяемость и концептуальность* – позволяют диагностировать контекстное мышление студентов, их способность понимать текст, его основную мысль, авторскую концепцию. Студентам было предложено восстановить пропущенные слова в тексте, выбрав один из предложенных вариантов. Пропуски неключевых слов, данные с вариантами ответов, позволяют проанализировать как грамматический, так и лексический и логико-смысловый параметр вставки.

### **Задание 1.**

**Восстановите пропущенные слова в тексте, выбрав один из предложенных вариантов. Пропуски знаменательных слов оформлены тремя точками, пропуски же незнаменательных слов – тремя черточками. В тексте пропущено также ключевое слово, повторяющееся в различных грамматических формах. Восстановите его.**

*“Высокий стройный брюнет, молодой, но уже ... проживший, в черном фраке и белоснежном галстуке, стоял у двери и не без грусти смотрел на залу, полную ... огней и вальсирующих пар.*

«Тяжело и скучно быть ... ! – думал он. - ... – это раб не только страстей, но и своих ближних. Да, раб! Я раб ... пестрой, ... толпы, которая платит мне тем, ... не замечает меня. Ее воля, ее ничтожные прихоти ... меня по рукам и ногам, ... удав своим взглядом ... кролика. Труда я не боюсь, служить рад, ... прислуживаться тошно! ... , собственно, ... я здесь? Чему служу? Эта вечная возня с цветами, с шампанским, которая сбивает меня с ног, с дамами и их мороженым... невыносимо!! Нет, ужасна ты, доля ... ! О, как я буду ... , когда перестану быть ... !»

Не знаю, до чего бы еще ... молодой пессимист, если бы к нему не ... девушка замечательной красоты. Лицо молодой красавицы горело румянцем и дышало решимостью. Она провела перчаткой по своему мраморному лбу и сказала ... , который прозвучал, как мелодия:

- ... , дайте мне воды!

... сделал почтительное лицо, рванулся с места и побежал”.##

(А.П.Чехов “Человек”)

- 1) очень, **достаточно**<sup>4</sup>, долго, давно
- 2) поражающих, яркими, от света, **ослепительных**
- 3) - **(человеком)**
- 4) - **(Человек)**
- 5) очень, самой, **этой**, своей
- 6) **веселящейся**, торжественной, наслаждающийся, радующей
- 7) **что**, потому что, из-за чего, чем
- 8) бьют, связывала, тянула, **сковывают**
- 9) потому что, **как**, будто, точно
- 10) **сковывает**, бьет, связывал, тянул
- 11) а, **но**, потому что, хотя
- 12) Но, **И**, А, Однако

---

<sup>4</sup> Здесь и далее правильный ответ выделен жирным шрифтом.

- 13) откуда, как, с каких пор, **зачем**
- 14) - (человека)
- 15) **счастлив**, жить, беден, радостный
- 16) - (человеком)
- 17) задумался, добрался, **додумался**, выбрался
- 18) пришла, **подошла**, зашла, забрался
- 19) **голосом**, звуком, интонацией, басом
- 20) - (Человек)
- 21) - (Человек)

На **втором и третьем этапах** итогового среза студентам была предложена работа над тремя текстами, объединенными общей темой пожара (повесть В.Г. Распутина “Пожар”, рассказ Л.Н. Толстого “Пожар” и рассказ И.А. Бунина “Пожар”). Сюжет повести Распутина завязан на пожаре, который превращал в пепел склады поселка Сосновки. В повести подводится некоторый итог социально-нравственного развития общества и показан разлад между людьми и в душах людей. На пожаре горели не только склады, горели человеческие души. На втором этапе итогового среза на основе данных текстов студентам были предложены задания на упорядочение элементов текста, что позволило проверить их умения восстанавливать семантико-синтаксические связи, связность и цельность текста, а также способность учащихся использовать различные приемы реализации основных текстовых категорий с помощью тех или иных средства языка.

## **Задание 2.**

**а) Восстановите правильную последовательность предложений в данном отрывке. Какое предложение лишнее?**

*1. Одна из внучек, Маша (ей было три года), открыла печку, нагрела угольев в черепок и пошла в сени. 2. В деревне остались только старые да малые. 3. В жнитво мужики и бабы ушли на работу. 4. Когда застлало сени дымом, Маша испугалась и побежала назад в избу. 5. В одной избе оставались бабушка и трое внучат. 6. Она закрыла голову полотенцем*

и заснула. 7. На нее садились мухи и кусали ее. 8. Бабушка истопила печку и легла отдохнуть.

(Отрывок из рассказа Л.Н. Толстого “Пожар”)

3.2.5.8.7.6.

**Предложение 4 лишнее.**

**б) Восстановите правильную последовательность абзацев в данном отрывке.**

1. Нижняя улица и вправо и влево от складов застроена была густо: людей всегда тянет ближе к воде. И серьезный огонь, стало быть, мог пойти гулять по избам и в ту и в другую сторону, мог перекинуться и на верхний порядок. Почему-то об этом прежде всего подумал Иван Петрович, выскакивая из дому, а не о том, как отстоять склады. В таких случаях раньше прикидывается самое худшее, и уж потом и мысль, и дело начинают укорачивать размеры возможной беды.

2. На бегу он успел отметить, что зарево сдвинулось ближе к улице. История, значит, выходила серьезная. И столь серьезного пожара, с тех пор как стоит поселок, еще не бывало.

3. Орсовские склады располагались буквой "Г", длинный конец которой тянулся вдоль Ангары, или, как теперь правильней говорят, вдоль воды, а короткий выходил с правой стороны в Нижнюю улицу, - словно эта увесистая буква не стояла, а лежала, если смотреть на нее сверху из поселка. Две другие стороны были, разумеется, обнесены глухим забором. В этот товарный острог вело с улицы два пути: широкие въездные ворота для машин и рядом проходная для полномочных людей. Справа от ворот, ближе к складам, стоял аккуратно встроенный и наполовину выходящий из линии забора, весело глядящий в улицу зеленой краской и большими окнами магазин с одним крыльцом на две половины – на продовольственную и промтоварную.

4. Иван Петрович обежал забор и от широких, распахнутых сейчас настежь ворот медленно пошел внутрь двора, осматриваясь, что происходит.

5. С крыльца Иван Петрович кинул взгляд в сторону складов и не увидел огня. Но крики, которые слышались теперь отовсюду, доносились оттуда отчаянней и серьезней.

*Чтобы спрямить дорогу, Иван Петрович бросился через огород и там, выскочив на открытое место, убедился: горит. Мутное прерывистое зарево извивалось сбоку и словно бы далеко вправо от складов; Ивану Петровичу на миг показалось, что горят сухие огородные прясла и банька, стоящая на задах, но в ту же минуту зарево выпрямилось и выстрелило вверх, осветив под собой складские постройки. Снова послышались крики и треск отдираемого дерева. Иван Петрович опомнился: и что же, куда он с пустыми руками? Он бегом повернул назад, крича на ходу Алене, но ее уже не было, она, бросив избу, умчалась. Иван Петрович подхватил с поленницы топор и заметался по ограде, не помня, где может быть багор, и не вспомнил, перехваченный другой мыслью: что надо бы закрыть избу. Тут заплясали на стене всполохи огня, заторопили, и Иван Петрович, потеряв всякую память, кинулся тем же путем обратно.*

#### **3.1.2.5.4.**

*(отрывок из повести В.Г. Распутина “Пожар”)*

**в) Устраните ненужные повторы и однообразие синтаксических конструкций, замените повторяющиеся существительные местоимениями. Объедините, где нужно, простые предложения в сложные. У вас должно получиться 2 предложения. Используйте следующие средства связи: а) союзы *и, и*; местоимения *он, который* в нужной форме; б) деепричастный оборот. Восстановите видовременную соотнесенность глагольных форм.**

*Заскрежетал забор. Забор ходуном заходил между складами и магазином. Забор рухнет ближним звеном внутрь. Забор открыл улицу и трелевочный трактор. Трактор отступает и разворачивается для нового тарана. Это правильно, отметил Иван Петрович, - склады не отбить. Но магазин отстоять можно. До магазина от складов порядочно.*

*Заскрежетал, ходуном заходил забор между складами и магазином и рухнул ближним звеном внутрь, открыв улицу и трелевочный трактор, который отступал и разворачивался для нового тарана. Это правильно, отметил Иван Петрович, – склады не отбить, но магазин отстоять можно, до него от складов порядочно.*

*(отрывок из повести В.Г. Распутина “Пожар”)*

**Третий этап** эксперимента включал задания на проверку умений студентов читать, понимать, анализировать текст, осознавать роль грамматических средств в тексте и умений использовать грамматические единицы в их разнообразных функциях при создании собственных текстов. На данном этапе в рамках работы над тремя текстами, объединенными общей темой пожара, студентам была предложена работа над псевдотекстом с заданием определить границы двух разных текстов (рассказ И.А. Бунина “Пожар” и отрывок из рассказа Л.Н.Толстого “Пожар”). Если в повести В.Г. Распутина, предложенной студентам на втором этапе эксперимента, горит государственное, общее добро, то в рассказе И.А. Бунина представлена трагедия человека, потерявшего в пожаре свое имущество. Религиозно-философское осмысление героем произошедшего нашло генерализацию во фразе “Бог дал, бог взял”, которую студенты должны были использовать в качестве заголовка для сочинения собственного рассказа.

### **Задание 3.**

**Прочитайте псевдотекст. В нем переплелись два произведения двух разных авторов (текст и отрывок текста). Тексты объединены общей темой. Попробуйте определить границы двух текстов (обратите внимание на средства связи, типы и стили речи).**

*Богатый мужицкий хутор.*

*Загорелось, когда кончали ужинать, темным и сухим осенним вечером. Зажгли какие-то злодеи с гумна<sup>5</sup>, и на нем все сгорело. Но ригу<sup>6</sup> сыновья хозяина отстояли.*

*Хозяин, огромный, толстый мужик, все время сидел на **крыльце**<sup>7</sup> избы неподвижно. На гумне был ад - там бешено орали и гасили огонь его сыновья и бабы. **Бабы приготовили эти снопы**<sup>8</sup> на **свясла**<sup>9</sup>. Маша принесла уголья, положила под снопы и стала дуть. Когда солома стала загораться, она обрадовалась, пошла в избу и привела за руку брата, Кирюшку (ему было полтора года, и он только что выучился ходить), и сказала: «Глянь,*

---

<sup>5</sup> Гумно- помещение для сжатого хлеба, ǃшǃ

<sup>6</sup> Рига - ǃшǃшршǃ

<sup>7</sup> Крыльцо - пристройка перед входом в дом, состоящая из площадки и лестницы, иногда под навесом

<sup>8</sup> Сноп- ǃшǃрǃ

<sup>9</sup> Свясло – ǃшǃшǃ ǃрǃǃшǃ

*Кильюска, какую я печку вздула». Снопы уже горели и трещали. Когда застлало<sup>10</sup> сени дымом, Маша испугалась и побежала назад в избу. Кирюшка упал на пороге, расшиб<sup>11</sup> нос и заплакал; Маша втащила его в избу, и они оба спрятались под лавку<sup>12</sup>. Бабушка ничего не слышала и спала. Старший мальчик, Ваня (ему было восемь лет), был на улице. Он же только глядел, как странно и светло был озарен весь двор красным полымем<sup>13</sup>, как блистал алым зеркалом пруд и розовыми трепетными клубами<sup>14</sup> стояли над двором в высоком небе облака, освещаемые исподу<sup>15</sup>. Он все говорил – очень спокойно:*

*– Бог дал, бог взял. Мне это все равно, я этого не чую и не чувствую.*

*Когда же все догорело, потухло, стал рыдать и рыдал не переставая сутки, лежа вниз лицом в риге возле ворот, на старновке<sup>16</sup>. В темноте, в дыры ворот, сверкали на ней алые пятна солнца и ходил, ковылял<sup>17</sup> одинокий белый голубок, опаленный<sup>18</sup> на пожаре.*

*(отрывок из рассказа Л.Н.Толстого “Пожар”, выделенный жирным шрифтом, вставлен в рассказ И.А. Бунина “Пожар”)*

- 1. Что объединяет эти тексты и чем они отличаются?**
- 2. Озаглавьте рассказ Бунина и определите тип речи.**
- 3. Какие слова – существительные, прилагательные или глаголы наиболее ярко описывают пожар? Как вы думаете, почему?**
- 4. Как вы понимаете смысл выражения “Бог дал, бог взял”? Сочините небольшой рассказ, взяв данное выражение в качестве заголовка.**

Проведенное нами экспериментальное исследование доказало научно-педагогическую состоятельность выдвинутой гипотезы. Действительно, введение в содержание обучения практическому русскому языку в вузе текстоведческих понятий, использование в практике обучения результатов лингвистической теории текста, комплексная работа над текстом с

---

<sup>10</sup> Застлать - покрыть

<sup>11</sup> Расшибить – сильно повредить ударом, разбить

<sup>12</sup> Лавка - скамья для сидения или лежания, обычно прикрепленная к стене

<sup>13</sup> Полюмя = пламя, огонь

<sup>14</sup> Клуб – здесь: масса чего-л. летящего, поднимающегося, имеющая шарообразную форму, р п л ш

<sup>15</sup> Исподу – здесь: снизу

<sup>16</sup> Старновка - нематая солома, получаемая при обмолоте пшеницы

<sup>17</sup> Ковылять - хромать, идти с трудом, медленно

<sup>18</sup> Опаленный - обожженный

учетом текстообразующей функции грамматических единиц оказывает значительное влияние на качество обучения РКИ в вузе.

Результаты опытного обучения можно представить в виде следующих таблиц и диаграммы:

Таблица 4

**Сравнительная динамика выполнения предложенных заданий в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе эксперимента**

<b>Количество студентов в КГ и ЭГ</b>	<b>Полностью или частично справились с заданиями</b>	<b>Не справились с заданиями</b>
КГ (50 студентов)	34%	76%
ЭГ (52 студента)	36%	74%

Уровень правильности выполнения предложенных заданий в контрольной группе составляет 34%, в экспериментальной – 36%.

Таблица 5

**Сравнительная динамика выполнения предложенных заданий в контрольной и экспериментальной группах на заключительном этапе эксперимента**

<b>Количество студентов в КГ и ЭГ</b>	<b>Полностью или частично справились с заданиями</b>	<b>Не справились с заданиями</b>
КГ (50 студентов)	39%	61%
ЭГ (52 студента)	90%	10%

Уровень правильности выполнения предложенных заданий в контрольной группе составляет 39%, в экспериментальной – 90%.

Таблица 6

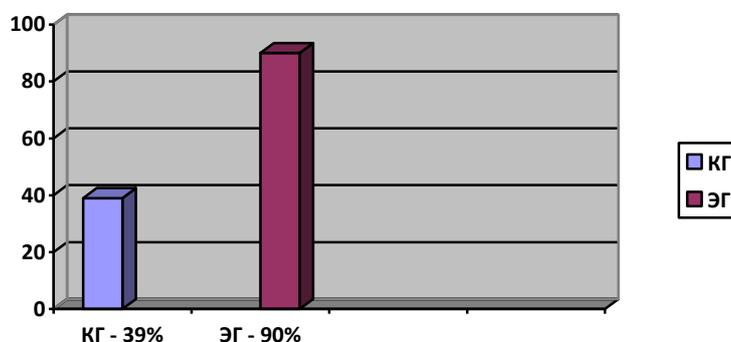
**Сравнительная динамика выполнения предложенных заданий в контрольной и экспериментальной группах на заключительном этапе эксперимента**

Номер задания	Количество студентов в КГ и ЭГ	Полностью или частично справились с заданием	Не справились с заданием	Справились с заданием (в %-ном соотношении)
Задание 1	КГ	17	33	34%
	ЭГ	48	4	92%
Задание 2	КГ	22	28	44%
	ЭГ	47	5	90%
Задание 3	КГ	20	30	40%
	ЭГ	46	6	89%

Уровень правильности выполнения предложенных заданий в контрольной группе составляет 39%, в экспериментальной – 90%.

Диаграмма 1

**Уровень правильности выполнения предложенных заданий в контрольной и экспериментальной группах на заключительном этапе эксперимента**



Сопоставление результатов опытного обучения подтверждает эффективность разработанной методики. В ходе опытного обучения студенты усвоили знания о

текстообразующей функции грамматических единиц на основе анализа художественных текстов, осознали роль грамматических единиц в тексте и сознательно подошли к их выбору при создании собственных текстов.

Учитывая вышеприведенные результаты, можно утверждать, что разработанная и предлагаемая нами методика обеспечивает результативность обучения РКИ на более чем 50%.

## ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 3

При изучении грамматических структур на практических занятиях по русскому языку в вузах с армянским языком обучения в содержание обучения должны быть введены новые понятия, связанные с текстообразующими свойствами грамматических единиц и их роли в организации текстов. Знание текстообразующей функции грамматических форм, категорий и конструкций поможет студентам воспринимать текст с учетом целесообразности использования тех или иных средств и сознательно подходить к их выбору при конструировании собственных текстов.

В связи с этим в содержание действующей программы практического русского языка на гуманитарных факультетах вузов с армянским языком обучения была включена информация об основных функциях грамматических единиц в тексте. Для освоения же основных понятий, вводимых в содержание обучения, был подготовлен пакет учебных материалов.

Разработанная нами система включает ориентировку в действиях при:

- обобщении программного грамматического материала;
- многоаспектном анализе художественных текстов на практических занятиях по русскому языку в вузе, дающем возможность объединить лингвостилистический, литературоведческий и страноведческий аспекты изучения художественного текста;
- выполнении заданий и упражнений, направленных на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц, с одной стороны, и развивающих коммуникативные умения и навыки студентов, с другой стороны.

Изучение текстообразующих функций грамматических единиц на текстовой основе предусматривает:

- осознание студентами текстообразующей функции грамматических единиц на уровне текста;

- развитие умений студентов реализовывать основные категории текста с помощью грамматических единиц;
- создание студентами самостоятельных связных высказываний и текстов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационной работе с позиции текстоцентрического принципа обучения русскому языку в армянской аудитории в практических целях рассмотрены вопросы использования в методике преподавания РКИ определенных результатов и обобщений в области лингвистики и теории текста. Проанализирована методическая интерпретация лингвистической теории текста, обосновано использование на уроках РКИ в вузе художественных текстов, что позволяет реализовать принцип интегрированного обучения русскому языку и литературе, а также способствует повышению творческой активности студентов и пробуждению их интереса к русскому языку. В основе предложенной нами методической системы, позволяющей интегрировать обучение русскому языку и литературе, лежит принцип изучения грамматических структур на материале художественных текстов с учетом текстообразующей функции грамматических единиц.

Нами были изучены программы и описания курсов по практическому русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с армянским языком обучения, Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы РА, а также проведен анализ учебников и пособий по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с целью определения места обучения грамматическому строю русского языка на текстовой основе с учетом текстообразующей функции грамматических единиц. На основании рассмотренных теоретических положений и анализа программ/описаний курсов по русскому языку обоснована целесообразность введения в содержание обучения РКИ в вузе понятия “текстообразующая функция” языковых (грамматических) единиц.

Рассматривая текст как единицу обучения и останавливаясь на проблеме изучения грамматических структур и исследования текстообразующей функции грамматических единиц, мы выделили основные категории текста, изучение которых обеспечит эффективную работу при анализе текстов в процессе обучения русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА. Рассмотрены особенности выделенных в методических целях категорий текста, описаны языковые (грамматические) средства выражения данных категорий.

Предложена модель анализа текста с позиции участия языковых единиц в выражении текстовых категорий. Для анализа в рамках каждой из рассмотренных категорий текста приведены небольшие по объему художественные тексты, на примере которых демонстрируются принципы анализа с позиций текстообразования, с учетом текстообразующей функции грамматических единиц.

Описана методическая система изучения текстообразующей функции грамматических единиц при анализе художественных текстов, позволяющая правильно организовать деятельность преподавателя и студентов на практических занятиях по русскому языку в вузе. Составлены пакет учебных материалов и рабочая программа изучения текстообразующей функции грамматических единиц. Разработанные учебные материалы предлагаются в качестве дополнительного материала к действующим учебникам и учебным пособиям по русскому языку для гуманитарных факультетов вузов РА с армянским языком обучения. При составлении учебных материалов были отобраны художественные тексты, разработаны задания и упражнения, предложена методика многоаспектного анализа текста. При разработке системы упражнений и определении оптимальной последовательности заданий нами учитывались основные требования, предъявляемые исследователями к упражнениям. Система заданий и упражнений была разработана в соответствии с выделенными Н.А. Ипполитовой тремя этапами изучения средств языка на текстовой основе, целевая установка и содержание для каждого из которых были определены заранее.

Особое внимание в диссертационной работе уделено опытно-экспериментальному обучению. В ходе констатирующего эксперимента определены и проанализированы характерные ошибки студентов, выявлена степень владения учащимися приемами работы над текстом. В ходе экспериментального обучения проверена разработанная методическая система, предполагающая понимание роли грамматических структур в организации текста, усвоение текстообразующей функции грамматических категорий, форм и конструкций. Результаты проведенного опытно-экспериментального исследования подтвердили гипотезу о том, что изучение текстообразующих возможностей грамматических единиц при анализе текстов на практических занятиях обеспечивает высокую эффективность обучения РКИ в вузе.

Материал диссертационного исследования позволяет сделать следующие **ВЫВОДЫ:**

1. Реализация текстоцентрического подхода в обучении русскому языку в вузе позволяет использовать текст как основную дидактическую и коммуникативную единицу, на основе которой изучаются грамматические структуры, комбинирующие грамматические единицы, формируется система лингвистических понятий.
2. Предложенная методическая система изучения грамматики на текстовой основе на практических занятиях по русскому языку в вузе стимулирует процесс осознанного восприятия студентами грамматического оформления высказываний на уровне текста.
3. Введение в содержание обучения русскому языку в вузе понятия “текстообразующая функция” грамматических единиц, знакомство с основными категориями текста и грамматическими средствами их выражения способствует формированию у студентов умений сознательно отбирать грамматические категории, формы и конструкции и правильно их использовать в продуктивной речевой деятельности при создании собственных текстов.
4. Реализация предложенной методической системы через многоаспектный анализ текста и систему упражнений, направленных на осмысление студентами текстообразующей функции грамматических единиц, формирует и развивает коммуникативные умения и навыки студентов и способствует интенсификации учебного процесса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агулян А.О.* Интересный учебник для первокурсника. Курс практического русского языка. – Ереван, 2006. – 160 с.
2. *Агулян А.О.* Интересный учебник для второкурсника. Курс практического русского языка. Ереван. – 2004. – 236 с.
3. *Адмони В.Г.* Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – М.: Наука, 1988. – 240 с.
4. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
5. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, Курсы, 2002. – 256 с.
6. *Алексеева О.В.* Путь “от текста к тексту” (функциональный подход). // Русский язык в школе. – 2008. – N 8. – С. 15-18.
7. *Алексеева О.В.* Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Москва, 2010. – 47с.
8. *Аракелян Н.К.* Практический курс русского языка в вузе, его специфика и особенности. // Русский язык. Вопросы теории, истории и методики преподавания. / Сборник научных статей преподавателей кафедр современного русского языка и практики речи. – Ереван: Лингва, 2004. – С. 78-82.
9. *Аракелян Н.К.* Учет текстообразующей функции грамматической конструкции при анализа учебного (художественного) текста. // Русский язык. Вопросы теории, истории и методики преподавания. / Сборник научных статей преподавателей кафедр современного русского языка и практики речи. – Ереван: Лингва, 2004. – С. 83-93.
10. *Арутюнов А.Р.* Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков / А.Р. Арутюнов, И.С. Костина. – М., Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1992. – 147 с.
11. *Архипенко М.А.* Педагогическая интеграция как фактор повышения конкурентоспособности будущего специалиста в условиях обучения в высшей школе

- (на примере дисциплины “Иностранный язык”): дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2007. – 204 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-integratsiya-kak-faktor-povysheniya-konkurentosposobnosti-budushchego-spets>
12. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
  13. *Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д.* Русский язык. Сборник заданий. 6-7 классы: учебное пособие к учебнику В.В. Бабайцевой “Русский язык. Теория. 5-9 классы”. Предпрофильное обучение. – 9-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2011. – 316 с.
  14. *Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д.* Русский язык. Теория. 5-9 классы. Учебник. – 17-е изд., перераб. – М.: Дрофа, 2008. – 320 с.
  15. *Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум. – 6-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 496 с.
  16. *Бабенко Н.Г.* Теория и практика лингвостилистического анализа. // Русский язык за рубежом. – 2008. – N 2. – С. 30-35.
  17. *Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Есаджанян Б.М., Шахкмян Г.Г.* Методика преподавания русского языка как неродного. – Ереван, 2008. – 496 с.
  18. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: МГУП, 2000. – 160 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1033/word/klouz-test>
  19. *Баранов А.Г.* Текст в функционально-прагматической парадигме: Учеб. пособие. – Краснодар: изд. Кубан. гос. ун-та, 1988. – 90 с.
  20. *Баранов А.Н.* Лингвистическая экспертиза текста. Теория и практика: учебное пособие. – М.: – Флинта: Наука, 2007. – 592 с.
  21. *Бармина Л.В., Джанджакова Е.В.* О проблеме непонимания текста. // Русский язык. – 2010. – N18. – С.20-26.
  22. *Безрукова В.С.* Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск, 1990. – С. 5–25.
  23. *Бекетова Е.А.* Способы выражения аргументации в художественном тексте. // Русский язык за рубежом. – 2007. – N 2. – С. 59-63.

24. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
25. *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: Учеб. пособие, 3-е изд., испр. и доп., М.: Флинта, Наука, 2007. – 520 с.
26. *Бондаренко В.Н.* Виды модальных значений и их выражение в языке. // Научные доклады высшей школы: Филологические науки, 1979. – N2. – С. 54-61.
27. *Бондарко А.В.* Категория временного порядка и функции глагольных форм вида и времени в высказывании (на материале русского языка). // Межкатегориальные связи в грамматике. / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1996. – С. 6-21.
28. *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – 4-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 208 с.
29. *Валгина Н.С.* Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
30. *Виноградов В.В.* Стиль “Пиковой дамы”. // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии / АН СССР. Ин-т литературы. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. – Вып. 2. – С. 74-147.
31. *Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке. // Исследования по русской грамматике: избр. труды. – М., 1975. – С. 56-87.
32. *Воителева Т.М.* Использование текста в процессе изучения глагольных форм. // Русский язык в школе. – 2008. – N 2. – С. 3-6.
33. *Воног В.В.* Применение клоуз-тестирования как эффективного средства контроля обученности на занятиях иностранного языка. // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – N15. – С. 151-153.
34. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
35. *Гак В.Г.* Языковые преобразования. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1998. – 768 с.
36. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 5-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 144с. (Лингвистическое наследие 20 века.)
37. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

38. *Гончар И.А.* Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ. // Русский язык за рубежом. – 2011. – N 2. – С. 25-31.
39. *Горбич О.И.* Методический арсенал современного учителя. О типах заданий при работе с текстом. // Русский язык: Прил. к газ. "Первое сентября". – 2014. – N4. – С.46-48.
40. *Горшков А.И.* Русская словесность: от слова к словесности: 10-11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. – 9-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 492 с.
41. *Горячева И.А.* Наглядное изучение грамматики русского языка на уроках лингвистического анализа. 5 кл. // Русский язык: Прил. к газ. "Первое сентября". – 2001. – N 32. – С. 5-9.
42. *Горячева И.А.* Наглядное изучение грамматики русского языка на уроках лингвистического анализа. 5 кл. // Русский язык: Прил. к газ. "Первое сентября". – 2002. – N 2. – С. 5-12. (Продолж. Начало: 2001. – N 32).
43. *Грамматика современного русского литературного языка.* / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1970. – 767 с.
44. *Дейкина А.Д., Левушкина О.Н.* Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном обучении русскому языку. // Мир русского слова. – 2011. – N. 2. – С. 77-84.
45. *Добротина И.Н.* Упражнения по трансформации и моделированию текста. // Русский язык в школе. . – 2007. – N 4. – С. 24-27.
46. *Долинин К.А.* Интерпретация текста: Французский язык: Учебное пособие. Изд. 4-е. – М.: КомКнига, 2010. – 304 с.
47. *Дридзе Т.М.* Интерпретационные характеристики и классификация текстов с учетом специфики интерпретационного сдвига. // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 34-45.
48. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 227 с.
49. *Дымарский М.Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале художественной прозы XIX-XX вв.). – Изд. 3-е, испр. – М.: Комкнига 2006. – 296 с.

50. *Есаджанян Б.М.* К вопросу о принципах классификации упражнений, используемых при обучении русскому языку как неродному. // Русский язык для студентов-иностранцев. – N 12. – М.: Высшая школа, 1972, С. 56-63.
51. *Есаджанян Б.М.* Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. – М.: Русский язык, 1984. – 96с.
52. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
53. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
54. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. // Иностранные языки в школе. – 2012. – N 6. – С. 2-10.
55. *Золотова Г.А.* О модальности предложения в русском языке // Научные доклады высшей школы. Филологические науки, 1962. – N 4. – С. 65-79.
56. *Золотова Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
57. *Золотова Г.А.* К вопросу о конститутивных единицах текста. // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М.: Просвещение, 1984. – С. 167–170.
58. *Золотова Г.А.* Грамматика как наука о человеке. // Русский язык в научном освещении. – 2001. – N1. – С. 107-113.
59. *Золотова Г.А.* Категории времени и вида с точки зрения текста. // Вопросы языкознания. – 2002. – N3. – С. 8-29.
60. *Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Онипенко Н.К.* Русский язык: От системы к тексту. 10 кл.: Учебное пособие для факультативных занятий в общеобразовательных учреждениях гуманитарного профиля. – М.: Дрофа, 2002. – 320 с.
61. *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. – 544 с.
62. *Иванова-Лукьянова Г.Н.* Пути анализа текста бесконечны и разнообразны. // Русский язык. – 2006. – N4. – С. 40-44.

63. *Ильенко С.Г.* Русистика. Избранные труды. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 674 с.
64. *Ионицэ М.П.* Глоссарий контекстуальных связей: (на материале французского языка). – Кишинев, Штиинца. – 1981. – 96 с.
65. *Ипполитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
66. *Календарно-тематический план по русскому языку* (составитель: А.Р. Гарегинян). – Гюмри, 2015. – 4 с.
67. *Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С.* Развитие речи: теория и практика обучения. – М.: Линка-пресс, 1994. – 196 с.
68. *Каменская О.Л.* Текст и коммуникация: учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 152 с.
69. *Кикоть М.И.* Роль семантического и грамматического уровней в организации поэтического текста. // Текст и его компоненты как объект комплексного анализа. Межвузовский сборник научных трудов под ред. Т.Ю. Ума. – Л., 1986. – С. 51-56.
70. *Киракосян М.Ж.* Научный текст как средство извлечения информации. // Русский язык в Армении. – 2007. – N 1. – С. 31-37.
71. *Клоуз-тест и формирование текстовой и коммуникативной компетенций: Учебно-методические материалы для учителей русского языка и литературы (коммуникативно-деятельностный подход).* – Новосибирск, 2011. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.edu54.ru/node/197640>, требуется регистрация.
72. *Клычникова З.Н.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр.– М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
73. *Ковтунова И.И.* Структура художественного текста и новая информация. // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 262-275.
74. *Кожевникова К.В.* Об аспектах связности в тексте как целом. // Синтаксис текста. / Отв. ред. Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1979. – С. 49-67.
75. *Ковшиков В.А., Глухов В.П.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007. – 224 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.e->

[reading.club/chapter.php/103649/25/Gluhov,\\_Kovshikov\\_-](http://reading.club/chapter.php/103649/25/Gluhov,_Kovshikov_-)

[Psiholingvistika. Teoriya rechevoii deyatelnosti.html](#)

76. *Колианский Г.В.* Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – 154 с.
77. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
78. *Конева Н.Н.* Приемы работы над художественным текстом с использованием инновационных технологий. // Русский язык за рубежом. – 2008. – N 3. – С. 38-50.
79. *Коньшьева А.В.* Контроль результатов обучения иностранному языку. – СПб.: Каро; Минск: – Четыре четверти, 2004. –144 с.
80. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
81. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 3-е изд. – М.: Русский язык, 1984. – 159с.
82. *Крайник О.М.* Анализ текста как этап подготовки к сочинению-рассуждению. // Русский язык в школе. – 2009. – N10. – С. 9-13.
83. *Кудрявцева Т.С., Ванников Ю.В.* Тайны текста. Программа элективного курса для старших классов гуманитарного профиля. // Русский язык в школе. – 2005. – N 3. – С. 124-128.
84. *Кулибина Н.В.* Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. –М.: Рус. яз., 1987. – 143 с.
85. *Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: монография. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2000. – 304 с.
86. *Курбатов В.И.* Социальная работа: Учебное пособие. / Под общей ред. проф. В.И. Курбатова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.
87. *Кухаренко В.А.* Интерпретация текста: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. N2103 “Иностр. яз.” – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
88. *Ларионова В.Г.* Методика преподавания русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 33 с.

89. *Леонтьев А.А.* Текст и его восприятие. Понятие текста в современной лингвистике и психологии. // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. – Киев: Изд-во при Киевском гос. ун-те издательского объединения “Вища школа”, 1979. – С. 7-18.
90. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: Учебник для студентов высш. учеб. заведений. – 4-е изд. испр., – М.: Смысл; Академия, 1999. – 288с.
91. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
92. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
93. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
94. *Лингвистические и лингводидактические аспекты изучения текста.* Межвузовская научная конференция: тезисы докладов. – Ереван, 1999. – 76с.
95. *Лингвистический энциклопедический словарь.* / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>
96. *Лосева Л.М.* Как строится текст: пособие для учителя. / Под ред. Г.Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
97. *Лукин В.А.* Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учебник для филол. спец. фузов. – М.: Ось-89, 1999. – 192 с.
98. *Мазалова М.А., Уракова Т.В.* История педагогики и образования. Пособие для сдачи экзамена. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
99. *Маслова В.А.* Современные направления в лингвистике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 272 с.
100. *Матевосян Л.Б.* Русский язык в языковом и образовательном пространстве Армении. // Русский язык за рубежом. – 2009. – N 2. – С. 108-110.

101. *Мелик-Нубарова Дж.Г.* Речевая активность учащихся при изучении художественного текста. // *Русский язык в Армении.* – 2008. – № 4. – С.12-20.
102. *Методика преподавания русского языка как иностранного.* / Авторы: О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
103. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов: (включенное обучение).* / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1990. – 233 с.
104. *Минасян М.С.* Обучение чтению газетного текста. // *Русский язык в Армении.* – 2009. – №6. – С. 13-15.
105. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие. – М.: Мир, 1966. – 352с.
106. *Москальская О.И.* Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностр. яз.): Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
107. *Мурзин Л.Н., Штерн А.С.* Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. – 172 с.
108. *Немец Г.П.* Актуальные проблемы модальности в современном русском языке. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1991. – 187 с.
109. *Николаева Т.М.* Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. // *Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. 8. Лингвистика текста. / Сост., общ. ред. и вступительная статья Т.М. Николаевой. – М.: Прогресс, 1978. – С. 5-39.
110. *Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 216 с.
111. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* Монография. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский гос. лингвистический ун.-т, 2001-2003. – 259 с.
112. *Овчинникова О.И.* Формирование текстовой компетенции на родном (русском) и иностранном (английском) языках у учащихся старшей ступени обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2010. – 299 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-tekstovoi-kompetentsii-na-rodnom-russkom-i-inostrannom-angliiskom-yazykakh-u-uc#ixzz3bSCOL4J0>
113. *Одинцов В.В.* Стилистика текста. – М.: Наука, 1980. – 264 с.

114. *Описание курса “Практический курс русского языка”* (составители: М.Р. Седикян, Э.Р. Авакова). – Ереван, 2014. – 7с.
115. *Организация работы учителей русского языка в условиях реализации ФГОС второго поколения основного общего образования.* Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.purovskiydo.ru/deyatelnost/general-education/fgos/article\\_detail.php?ID=1045](http://www.purovskiydo.ru/deyatelnost/general-education/fgos/article_detail.php?ID=1045)
116. *Отчет о состоянии русского языка в Армении.* / Армянский филиал Фонда развития «Институт Евразийских Исследований». – 2008. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://ea-studies.ru/proekty/230-otchet-o-sostoyanii-russkogo-yazyka-v-armenii.html>
117. *Панфилов В.З.* Категория модальности и ее роль в конституировании структуры предложения и суждения. // Вопросы языкознания. – 1977. – N4. – С. 37-48.
118. *Папина А.Ф.* Текст: его единицы и глобальные категории: Учебник для студентов-журналистов и филологов. – М.: Едиторцал УРСС, 2002. – 368 с.
119. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
120. *Пахнова Т.М.* В пространстве текста. // Русский язык в школе. – 2008. – N 2. – С. 23-28.
121. *Пахнова Т.М.* В пространстве текста. // Русский язык в школе. – 2008. – N 3. – С. 24-27.
122. *Петросян Р.С.* Грамматический и лексический аспекты обучения неродному языку на профессионально-ориентированных текстах по истории. // Русский язык в Армении. – 2013. – N 3. –С. 11-19.
123. *Пленкин Н. А.* Изложение с языковым разбором текста: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
124. *Пособие по внеаудиторному чтению.* / Под общей ред. М.А. Егиазарян. – Ер.: Лингва, 2009. – 358 с.
125. *Проблемы функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность.* / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 263 с.

126. *Программа “Русский язык для студентов факультета романо-германской филологии”*. / Ереванский государственный университет. Кафедра русского языка для гуманитарных факультетов. – Ер.: 2004. – 5 с.
127. *Программа учебной дисциплины “Русский язык (практический курс)” для студентов неспециальных групп всех направлений*. / Составители: Бабаян Т.А., Испирян М.М., Агулян А.О., Шахкамян Г.Г. – Ер.: Изд. дом “Лусабац”, 2014. – 64 с.
128. *Рафаелян Н.Г.* Многоаспектность текста в содержании обучения русскому языку как иностранному. // *Բնականագիտական լեզվաբանություն. տեսություն, մանկավարժություն և դասավանդման մեթոդիկա*. – Եր.: Լինգվա, 2008. – С. 227-240.
129. *Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И., Львов В.В. и др.* Учебник. / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 13-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 316 с.
130. *Реферовская Е.А.* Лингвистические исследования структуры текста. – Л.: Наука, 1983. – 216 с.
131. *Рогова К.А.* Теория текста как сфера изучения речи. // *Мир русского слова*. – 2009. – N. 2. – С. 7-13.
132. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб: Изд-во “Питер”, 2000. – 712 с.
133. *Русский язык: Учебник для вузов*. / Авторы: Егиазарян М.А., Седикян М.Р., Мирзоян Р.Г., Жамгарян В.Р., Осепян К.И. (Экспериментальный материал).
134. *Русский язык: Учебник для студентов гуманитарных факультетов вузов. Часть первая (изд.3-е, перераб.)* / Авторы: Аракелян Н.К., Егиазарян М.А., Эйрамджян А.А. и др. – Ер.: Арег, 2006. – 224 с.
135. *Русский язык: Учебник для студентов гуманитарных факультетов вузов. Часть вторая (изд.3-е, перераб.)* / Авторы: Аракелян Н.К., Бабаян Т.А., Егиазарян М.А., Мелик-Мартirosян Дж. С., Рафаелян Н.Г., Таткало Н.И., Эйрамджян А.А. – Ер.: Арег, 2006. – 248 с.

136. *Русский язык: Учебник для факультетов с армянским языком обучения в двух частях. Ч.2.* / Под общей ред. Л.М. Мкртчяна. – 2-е изд., перераб. – Ер.: Изд-во Ереван. ун-та, 1997. – 226 с..
137. *Саакян Р.С.* Знакомство с элементами синтаксиса текста при изучении местоимений на уроках русского языка в армянской школе. // *Русский язык в Армении.* – 2009. – N 3. – С.6-10.
138. *Саакян Р.С.* К вопросу о тексте как средстве совершенствования речи. // *Русский язык в Армении.* – 2011. – N3. – С. 18-20.
139. *Саакян Р.С.* Текст как средство совершенствования речи учащихся-армян на уроке русского языка в армянской школе. // *Русский язык в Армении.* – 2012. – N1. – С.14-19.
140. *Сальникова О.А.* Что включает в себя коммуникативная компетенция?// *Начальная школа плюс До и После.* – 2012. – N 7. – С. 66-70.
141. *Саркисян И.Р.* Теоретические основы сопоставительно-коммуникативного метода вузовского обучения русскому языку. // *Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в XXI веке.* / Материалы II Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка Армении, России и других стран СНГ. – Ванадзор 2011. – Ер.: Велас принт, 2011. – С. 607-614.
142. *Сафарян Р.Д.* Речевые доминанты художественного произведения и система упражнений к тексту. // *Русский язык в Армении.* – 2000. – N 1. – С. 12-16.
143. *Сидоров Е.В.* Проблемы речевой системности. – М.: Наука, 1987. – 140 с.
144. *Сидоров Е.В.* Общая теория речевой коммуникации: учеб. пособие. – М.: Издательство РГСУ, 2010. – 244 с.
145. *Сидорова М.Ю.* Грамматика художественного текста: монография. – М., 2000. – 416 с.
146. *Скоринова Ю.А.* От текста к компетенциям учащихся. // *Русский язык в школе.* – 2011. – N 3. – С. 15-18.
147. *Скоринова Ю.А.* От текста к компетенциям учащихся. // *Русский язык в школе.* – 2011. – N 4. – С. 13-18.

148. *Слесарева И.П.* Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов. // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. – М. : Рус. язык, 1984. – С. 57-63.
149. *Солганик Г.Я.* К проблеме модальности текста. // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст: сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 173-180.
150. *Солганик Г.Я.* Очерки модального синтаксиса: монография. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 136 с.
151. *Сосенко Э.Ю.* Коммуникативные подготовительные упражнения. – М.: Русский язык, 1979. – 478 с.
152. *Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы.* / Н.И. Таткало, Н.Г. Рафаелян. – Ер.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ՕԻԳ, 2009. –136 с.
153. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 991 с.
154. *Степанова Л.С.* К проблеме восприятия текста современными школьниками. // Русский язык в школе. – 2011. – N 8. – С. 12-16.
155. *Степанова Л.С.* К проблеме восприятия текста современными школьниками. // Русский язык в школе. – 2011. – N 9. – С. 15-18.
156. *Стрельцова И.Д.* Мотивация обучения и работа над художественными текстами в армянской аудитории. // Русский язык в Армении. – 1999. – N2. – С. 66-70.
157. *Сюткина О.В.* Межпредметная интеграция в образовании. Опыт России, Германии и США: монография. – Киров, 2009. – 268 с.
158. *Татевосян Э.Н.* Обучение студентов-экономистов языку специальности на материале научных текстов. // Русский язык в Армении. – 2009. – N4. – С. 16-25.
159. *Текст: теоретические основания и принципы анализа:* учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.
160. *Торопчина Л.В.* Лингвистический анализ текста. // Русский язык. – 2006. – N2. – С. 38-42.
161. *Тураева З.Я.* Лингвистика текста и категория модальности. // Вопросы языкознания. – 1994. – N3. – С. 105-114.

162. *Тюнников Ю.С.* Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1987. – 47 с.
163. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений в 10-ти томах. – Т. 3. – М.- Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – 691с.
164. *Ханжин Е.В.* Основы социальной работы: Учебное пособие. / Под ред. Е.В. Ханжина. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
165. *Харламова Т.В.* Textoобразующие средства в устной речи (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. фил. наук. – Саратов, 2000. – 241 с.  
Электронный ресурс. Режим доступа:  
<http://www.dissercat.com/content/tekstoobrazuyushchie-sredstva-v-ustnoi-rechi-na-materiale-russkogo-i-angliiskogo-yazykov>.
166. *Хачикян А.Я.* Особенности преподавания русского языка в Армении. // Материалы V Международной конференции “Русистика и современность”. – Институт русской филологии Жешувского университета (Польша), Жешув 3–5 сентября 2002 г. – С. 397–407.
167. *Черепанова Л.В.* Лингвистическая компетенция: структура, содержание, методика формирования. – Чита, 2004. – 238 с.
168. *Чернухина И.Я.* Элементы организации художественного прозаического текста. – Воронеж, 1984. – 116 с.
169. *Шаймиев В. А.* Роль вставных конструкций в реализации текстовых категорий. // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц: межвузовск. сб. науч. тр. – Л.: изд-во ЛГПИ, 1988. – С. 117-126.
170. *Шахкамян Г.Г.* Активная речь – цель и средство обучения. // Русский язык в Армении. – 2006. – N1. – С. 22-24.
171. *Шелякин М.А.* Функциональная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 2001. – 288 с.
172. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

173. *Эйрамджян А.А.* О некоторых аспектах системы работы над художественным текстом. // Русский язык в Армении. – 2011. – N1. – С. 53-58.
174. *Բարձրագույն և հետբուհական կրթության զարգացման սկզբունքային մոտեցումներ.* Электронный ресурс. Режим доступа: <http://edu.am/DownloadFile/4118arm-BUH.pdf>
175. *Հայեցակարգ «Ռուսաց լեզուն Հայաստանի Հանրապետության կրթության համակարգում և մշակութային-հասարակական կյանքում»:* // Քաղվածք Հայաստանի Հանրապետության կառավարության նիստի արձանագրությունից. 16 սեպտեմբերի 1999 թ., N48. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=8359>
176. *De Beaugrande R.A., Dressler W.U.* An Introduction to Text Linguistics. – London & New York, Longman. – 1981. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.beaugrande.com/Intro1981Seven.htm>
177. *Dijk T.A. van.* The study of discourse. // T.A. van Dijk (ed.) Discourse as structure and process. Discourse Studies: A multidisciplinary introduction. Vol. 1. – London; New Delhi, 1997. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.amazon.com/Discourse-Structure-Process-Studies-Multidisciplinary/dp/0803978448>
178. *Halliday M., Matthiessen Ch.* An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed. – Hodder Arnold, 2004. – 700 p.
179. *Taylor W.L.* Cloze procedure: A new tool for measuring readability. // Journalism Quarterly, 1953. – 30. – pp. 415-433.
180. *Thompson G.* Introducing Functional Grammar. 3rd ed. – Routledge, 2014. – 329 p.
181. <http://parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1793&lang=arm&lang=rus>
182. [http://www.langust.ru/rus\\_gram/rus\\_gr01.shtml#rg01\\_03](http://www.langust.ru/rus_gram/rus_gr01.shtml#rg01_03)
183. <http://konspekta.net/lek-3490.html>
184. <http://paidagogos.com/?p=5796>
185. <http://ruscorpora.ru> Национальный корпус русского языка

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ, ВВОДИМЫХ В СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВУЗЕ

**АБЗАЦ** – единица членения, фрагмент текста, выделенный графически – отступом. Абзац можно рассматривать с двух точек зрения: 1) целесообразности начертательной, 2) целесообразности поэтической. Начертательная целесообразность абзаца в том, что он придает тексту более эстетичный вид, внося некоторое разнообразие в однообразный рисунок параллельных строк. Кроме того, абзац облегчает процесс чтения. Но абзац имеет и поэтическую целесообразность: его можно рассматривать как литературный прием. Он отражает намерение автора выделить внешним образом в особую группу те или иные части произведения, он делает отчетливыми группировки эмоций, идей, образов. Употребление абзаца не предусматривается никакими строгоустановленными правилами и в обычном его употреблении проявляется художественное намерение автора.

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА** – это любое грамматически оформленное отдельное языковое образование: морфема, слово, словосочетание, предложение, - представленное либо во всей совокупности своих форм, либо в одной какой-то своей форме. Так, например, имя существительное *стол* является грамматической единицей, существующей как совокупность всех своих падежных форм единственного и множественного числа; глагол *идти* является грамматической единицей, существующей как совокупность всех своих спрягаемых форм, а также инфинитива, причастия и деепричастия. В то же время отдельная форма существительного (*стол, столом, столами* и т. д.) или глагола (*иду, шли, шедший* и т. д.) также является отдельной грамматической единицей. И в том и в другом случае имеет место грамматическая оформленность, однако в первом случае слово предстает как система форм, а во втором – как отдельная словоформа.

**ИНФОРМАТИВНОСТЬ** – категория текста, которая трактуется в широком смысле как всё содержание сообщения и в узком смысле – как новое знание, имеющееся в тексте.

Информативность отражает степень смысло-содержательной новизны текста для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, системе авторских оценок предмета мысли. Исследователи предлагают различать *информацию*: а) содержательно-фактуальную (содержащую сообщения о фактах, событиях, процессах и т.д. и выраженную вербально, эксплицитно); б) содержательно-концептуальную (сообщающую индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, которое извлекается из всего произведения); в) содержательно-подтекстовую (скрытую информацию, извлекаемую благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения).

**КАТЕГОРИИ ТЕКСТА** – текстовые качества, важнейшие признаки текста, имеющие типизированный и обобщающий характер, представляющие отражение смысла текста с помощью языковых, речевых и собственно текстовых средств. К текстовым категориям относят **информативность, связность, континуум, модальность** и др. Обучение иностранному языку предполагает изучение и понимание основных категорий иноязычного текста.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** – слова, передающие основную информацию в тексте. Способствуют успешному пониманию воспринимаемого на слух либо читаемого текста.

**КОНТИНУУМ** – категория текста, представляющая собой определенную последовательность фактов, событий, развертывающихся во *времени и пространстве*.

К средствам формирования текстового *пространства* относят в первую очередь *топонимы* [от греч. τόπος - место и óнума – имя - собственное название какого-либо географического объекта] и *антропонимы* [от греч. anthropos - человек и óнума — имя собственное имя людей], а также лексику с пространственным значением. К основным грамматическим средствам относятся:

- *предложно-надежные формы;*
- *формы имен с пространственным отношением;*
- *наречия места.*

Наряду с лексическими средствами, прямо или косвенно обозначающими *время*, относятся грамматические, в частности:

- *видовременные формы глагола;*

- синтаксические конструкции;
- дейктические (замещающие полнозначные слова в связной речи, служащие цели повторного указания на референт, т.е. конкретный предмет, о котором идет речь) и анафорические наречия времени.

**МОДАЛЬНОСТЬ** (от лат. *modus* – способ, наклонение) – языковая категория, выражающая различные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к сообщению. *Текстовая модальность* – это “всеобъемлющая категория, поглощающая целевую коммуникативную установку автора и категорию оценки” (Тураева З.Я., ВЯ, с.109). Она служит выражению субъекта говорящего (автора), его отношения к сообщаемому, ценностных ориентаций, мировоззрения, мироощущения, эмоционального настроения и т.д.

К языковым средствам выражения модальности относятся:

- грамматические категории наклонения, лица;
- модальные глаголы, слова, словосочетания, частицы;
- краткие прилагательные;
- модальные существительные;
- слова категории состояния и др.

**ОПИСАНИЕ** – один из функционально-смысловых типов речи. Объектами описания являются предметы, их расположение в пространстве и времени, явления, качества, состояния. Говорящий или пишущий средствами описания создает в представлении слушающего или читающего образ предмета описания.

Описание служит для подробной передачи состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности. Например:

*“Кочановская усадьба стоит на речке, против деревни. Усадебка небогата – дом крыт щепой, с обеих сторон ворота соединяют его с флигелями, в левом флигеле кухня, в правом рига, коровник, сарай. Одно окно кухни выходит на речку, но речки не видать, старый жесткий малинник подпирает флигель...”* (К. Федин “Пастух”)

*“...Дорога, словно не желая быть назойливой, ушла куда-то вправо. Еле заметная тропка ответвилась от нее, попетляла меж сосен и умерла на полянке, около домика.*

*Несмотря на ночные сумерки, трава на полянке белела цветочками земляники. Она, эта ягода моего детства, особенно густо цвела позади домика: я стоял на одном месте, боясь переступить и растоптать ее белые звездочки...*”(В. Белов “Бобришный угор”).

В содержании описательных текстов главное – предметы, свойства, качества, а не действия. Поэтому основную смысловую нагрузку несут имена существительные и прилагательные. Существительные относятся к конкретной лексике (*речка, деревня, дом, ворота, флигель, окно* и др.). Широко используются слова с пространственным значением – обстоятельства места (*на речке, против деревни, с обеих сторон, меж сосен, на полянке, около домика, позади домика* и т. п.). Глагольные сказуемые в смысловом отношении либо ослаблены, стерты (*усадьба стоит на речке; окно выходит на речку; дорога ушла вправо*), либо имеют качественно-изобразительное значение (*трава белела цветочками земляники; она густо цвела*). Часто используется глагольная форма настоящего времени, выражающая длительное состояние предмета или “вневременное” состояние (*стоит, соединяют, подпирает*). Глаголы несовершенного вида прошедшего времени указывают на состояние описываемых явлений в момент наблюдения за ними (*белела, цвела*). Даже глаголы совершенного вида в описательных контекстах передают свойство, характеристику предмета, а не активное действие (*еле заметная тропка ответвилась от нее, попетляла меж сосен и умерла на полянке*).

**ПОВЕСТВОВАНИЕ** – один из *функционально-смысловых типов речи*. Объектами повествования являются действия, события и их последовательность. При повествовании создаются динамические образы, что обуславливает широкое употребление глагольных форм, простых и сложноподчиненных предложений.

Повествование – тип речи, функционирующий прежде всего в художественных текстах и оформляющий рассказ о событиях, система которых составляет сюжет произведения. Рассмотрим пример:

*“Пришла весна, зацвели мать-и-мачеха и незабудки, под коричневыми корнями леса явились подснежники, а в соседнем доме неожиданно расцвел Кот. Подснежниками заголубли котовыи усы, мать-и-мачехой и листом черемухи зазолотели глаза, а на лапах и на груди объявились белые вербные сережки. Разукрашенный, цветущий, полеживал он на*

*новой траве, посиживал на старом заборе, блистал глазами на крыше сарая. Я все ждал, что на хвосте у него объявится какой-нибудь тюльпан весенний, особенный, котовий, но тюльпан не появлялся...*” (Ю. Коваль “Весенний кот”).

На первом плане в содержании повествовательного фрагмента текста – порядок протекания действия. Каждое предложение обычно выражает какой-либо этап, стадию в развитии действия, в движении сюжета. Большую роль играет временная соотнесенность сказуемых, которая может проявляться и как их временная однотипность, и как временная разнотипность. Основную смысловую нагрузку выполняют обычно глаголы совершенного вида, приставочные и бесприставочные (*пришла, зацвели, расцвел, заголубели, зазолотели* и др.), которые обозначают действия предельные, сменяющиеся. Для повествования характерна конкретная лексика (*лес, подснежники, кот, усы, лапы*).

По использованию синтаксических построений и типов связи предложений повествование противопоставлено описанию, что проявляется, в частности, в следующем:

1) в различии видовременных форм глаголов – описание строится в основном на использовании форм несовершенного вида, повествование – совершенного;

2) в преобладании цепной связи предложений в повествовании – для описания более характерна параллельная связь;

3) в употреблении односоставных предложений – для повествования нетипичны номинативные предложения, безличные предложения, широко представленные в описательных контекстах.

В художественно-изобразительной речи (художественных произведениях, текстах некоторых жанров публицистики – репортажа, очерка, информативно-экспрессивных заметок, текстах-рассказах в разговорном стиле) органично сочетаются элементы описательности и повествовательности. Описание включается в повествование для наглядно-образного представления героев, места действия. Дополняя друг друга, они нередко сливаются настолько органично, что порой их трудно разграничить. Ср. сочетание этих типов речи в отрывке из рассказа И.С. Тургенева “Бежин луг”:

*“Я пошёл вправо через кусты [повествование]. Между тем ночь приближалась и росла, как грозовая туча; казалось, вместе с вечерними парами отовсюду поднималась и*

*даже с вышины лилась темнота [описание]. Мне попаласть какая-то неторная, заросшая дорожка; я отправился по ней, внимательно поглядывая вперёд [повествование]. Всё кругом чернело и утихало, одни перепела изредка кричали [описание]. Небольшая ночная птица, неслышно и низко мчавшаяся на своих мягких крыльях, почти наткнулась на меня и пугливо нырнула в сторону. Я вышел на опушку кустов и побрёл по полю межой [повествование]. Уже с трудом различал я отдалённые предметы; поле неясно белело вокруг; за ним, с каждым мгновением надвигаясь громадными клубами, вздымался угрюмый мрак. Глухо отдавались мои шаги в застывающем воздухе. Побледневшее небо стало опять синеть – но то уже была синева ночи. Звёздочки замелькали, зашевелились на нём [описание]”.*

**РАССУЖДЕНИЕ** – один из функционально-смысловых типов речи. В основе рассуждения лежит мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-либо положения или получение нового вывода из нескольких посылок.

Рассуждение как текстовое явление сформировалось в научной речи. Именно благодаря научному стилю русский литературный язык в процессе своего развития обогатился рассуждением в его наиболее “чистом” виде, во всех его основных разновидностях. В текстах других стилей обнаруживается приспособление рассуждения к специфике стиля. Для художественных, публицистических, официально-деловых текстов не характерно строго логичное развернутое собственно рассуждение. Подтип “собственно рассуждение” в художественных текстах предстает в виде его эмоционального варианта – свободного размышления, в котором причинная связь между суждениями в целом прослеживается, но не объединяет их жестким логическим стержнем. Нестрогость формы речи, непринужденность размышления помогают создать обстановку интимного общения автора с читателем, характерную для художественной сферы.

Специфику текста-рассуждения можно продемонстрировать на следующем отрывке (А. Пушкин “Капитанская дочка”), в котором представляются размышления Гринёва после проигрыша Зурину ста рублей и ссоры с Савельичем:

*“Дорожные размышления мои были не очень приятны. Проигрыш мой, по тогдашним ценам, был немаловажен. Я не мог не признаться в душе, что поведение мое в симбирском*

*трактуре было глупо, и чувствовал себя виноватым перед Савельичем. Всё это меня мучило”*

Рассуждение начинается с утверждения тезиса: *Дорожные размышления мои были не очень приятны.* И хотя далее мы не находим придаточных причины, но само расположение последующих умозаключений воспринимается как объяснение причин недовольства Гринёва собой. В качестве аргументов выступает сумма проигрыша, “глупое” поведение и чувство вины перед старым слугой. В заключении делается вывод о внутреннем состоянии рассказчика, что воспринимается как следствие “горестных умозаключений”: *Всё это меня мучило.*

**СВЯЗНОСТЬ** – структурно-смысловое свойство текста, обусловленное наличием средств связи (грамматических и лексических), формирующих его структуру. К лексико-грамматическим средствам связности относят:

- *видовременную сопряженность глаголов, единство грамматических форм лица, наклонения и т.д.;*
- *употребление анафорических (указывающих на предшествующее слово, отсылающих к ранее сказанному) и катафорических (отсылающих к последующей части предложения или текста) местоимений;*
- *использование союзов и союзных слов как средств связи самостоятельных предложений в тексте;*
- *употребление различных обстоятельств (в частности обстоятельств времени и места), относящихся по смыслу к нескольким предложениям текста;*
- *употребление деепричастных оборотов.*

**СМЫСЛОВАЯ ЧАСТЬ ТЕКСТА** – группа тесно связанных мыслей в тексте, имеющих общую микротему (наименьшую составную часть общей **темы** текста). Каждая смысловая часть несет законченное смысловое значение. Чтобы разделить текст на части, необходимо выделить группу предложений, объединенных одной смысловой нагрузкой.

**ТЕКСТ** – совокупность смысловых, лексических, грамматических, интонационных или графических связей между словами, словосочетаниями, предложениями и фразами,

образующих единство высказывания. Текст можно разделить на **смысловые части**.

Признаки текста:

- наличие группы предложений, связанных общим предметом речи (**темой**);
- **ключевые слова** в тексте, раскрывающие тему;
- наличие основной мысли, развитие мысли от предложения к предложению, последовательность предложений (самостоятельные и несамостоятельные предложения);
- заглавие текста как отражение его темы или основной мысли.

**ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ** – способность грамматических единиц передавать разнообразные оттенки смысла в процессе передачи определенного содержания: способность реализовать эти значения на основе общего ведущего значения, закрепленного за ними в грамматической теории. Другими словами, текстообразующая функция грамматических единиц – это их способность модифицировать, трансформировать свое основное значение в процессе речевой реализации своих семантических и грамматических свойств, т. е. в процессе оформления мысли, создания текста.

**ТЕМА** (от греч. *thema* – то, что положено в основу) – предмет изложения, изображения, исследования, обсуждения; то, о чем повествуется, что описывается.

**ТЕМА ТЕКСТА** – предмет обсуждения в тексте, содержательное ядро целого текста, конденсированное и обобщенное содержание текста. Сохраняет свое единство на протяжении текста, обеспечивая его целостность. Тема текста образует тезис целого текста: выражение его основной мысли.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ТИПЫ РЕЧИ** – текст или фрагмент текста с определенным обобщенным значением (предмет и его признак; предмет и его действие; оценка события, явления; причинно-следственные отношения и т.д.), которое выражается определенными языковыми средствами. К функционально-смысловым типам речи относятся **описание, повествование, рассуждение** (Таблица 1).

**Функционально-смысловые типы речи**

Цель создания текста	Содержание и форма текста	Типичные грамматические средства оформления
<b>Описание</b>		
<p>1) Перечисление признаков, свойств, элементов предмета речи.</p> <p>2) Указание на его принадлежность к классу предметов.</p> <p>3) Указание на назначение предмета, способы и области его функционирования.</p>	<p>1) Представление о предмете в целом даётся в начале или в конце.</p> <p>2) Детализация главного проводится с учётом смысловой значимости деталей.</p> <p>3) Структура отдельных частей текста (элементов описания) аналогична структуре текста в целом.</p> <p>4) Используются приёмы сравнения, аналогии, противопоставления.</p> <p>5) Текст легко свёртывается.</p>	<p>1) Выражение признаков преимущественно прилагательными и существительными, иногда глаголами и наречиями.</p> <p>2) Соотнесенность видовременных значений.</p> <p>3) Своеобразие форм глагольного времени, обозначающих не последовательную смену деталей, частей, а их расположение на одной плоскости, как бы на одном живописном полотне.</p> <p>4) Употребление обстоятельств, уточняющих сказуемое;</p>

## Функционально-смысловые типы речи

Цель создания текста	Содержание и форма текста	Типичные грамматические средства оформления
<b>Повествование</b>		
<p>Рассказ о событии с показом его хода в развитии, с выделением основных (узловых) фактов и показом их взаимосвязи.</p>	<p>1) Соблюдается логическая последовательность. 2) Подчёркивается динамизм, смена событий. 3) Композиция хронологизирована.</p>	<p>1) Организующая роль глаголов, использование глаголов начинательного способа действия (<i>стали, начали</i> и др.). 2) Частотность глагольных форм прошедшего времени СВ (для выделения одного из действий могут одновременно использоваться и глаголы прошедшего времени НСВ). 3) Употребление форм настоящего времени (настоящее историческое), позволяющих оживить повествование и представить действия как бы происходящими на глазах читателя. 4) Использование союзов со значением чередования или сопоставления действия.</p>

## Функционально-смысловые типы речи

Цель создания текста	Содержание и форма текста	Типичные грамматические средства оформления
<b>Рассуждение</b>		
<p>Исследование сущностных свойств предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи..</p>	<p>1) Имеются тезис (положение, которое доказывается), аргументы (суждения, которые обосновывают правильность тезиса) и демонстрация (способ доказательства).</p> <p>2) Используются размышления, умозаключения, пояснения.</p> <p>3) Смысловые части высказывания приводятся в логической последовательности.</p> <p>4) Всё, не относящееся к доказательству, опускается.</p>	<p>1)Высокая частотность употребления вводных слов и предложений (во-первых, во-вторых, следовательно, кроме того, наконец, далее, в заключение и др.).</p> <p>2)Употребление союзов <i>потому что, так как</i> для связи обоснования и тезиса.</p> <p>3)Употребление глаголов разных видовых форм.</p> <p>4)Употребление слов <i>поэтому, следовательно, итак, таким образом</i> для присоединения вывода.</p> <p>5)Употребление сложноподчиненных предложений с придаточными условными, цели, причины следствия, уступки, показывающих наличие причинно-следственных связей.</p>

**Функционально-смысловые типы речи**

Цель создания текста	Содержание и форма текста	Типичные грамматические средства оформления
<b>Рассуждение</b>		
_____	_____	6) Употребление предложений с причастными и деепричастными оборотами. 7) Употребление вопросительных конструкций

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### ИНСТРУКЦИЯ ПО ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА В КЛОУЗ-ТЕСТЕ

#### И СОСТАВЛЕНИЮ КАРТЫ ТЕКСТА.

#### ОБЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С КЛОУЗ-ТЕСТОМ

##### 1. Оформление текста

Все используемые тексты должны приводиться без купюр или какой-либо адаптации. При подаче текста особо отмечаются границы текста, выступающие знаками его цельности – начало и конец фрагмента. Если у автора фрагмент начинается с красной строки, то и в примере красная строка отмечается с обязательностью. Если у автора данный фрагмент начинается не с красной строки, а берётся из середины абзаца, то в примере тоже нет красной строки. Конец фрагмента также может совпадать или не совпадать с авторским абзацированием. Если абзац закончился и у автора далее следует новый абзац, такой случай отмечается в конце одиночной решёткой (#). Если у автора абзац далее продолжается, то в примере решётка отсутствует. Отсутствие решётки в конце примера – знак несовпадения текстового фрагмента (например, сложного синтаксического целого) с границей авторского абзаца. Двойная решётка (##) ставится в тех случаях, когда нижняя граница текста, используемого в примере, совпадает либо с концом текста, либо с концом главы.

Пропуски оформляются тремя точками с пробелами не менее 5 знаков слева и справа. Эти пробелы позволяют отличать знак пропуска от знака многоточия. Если пропускается незначительное слово, то оно отмечается особо – чёрточками (---) . Если пропущено словосочетание или сочетание двух и более значительных слов, то такой пропуск обозначается длинной сплошной линией (\_\_\_\_\_). При самостоятельном построении нового клоуз-теста и преподавателями, и учащимися следует соблюдать все эти основные правила оформления текста.

##### 2. Карта текста

В оформлении текста входит и указание на его объём – то или иное количество слов приводимого фрагмента. Однако это уже методический момент, позволяющий

преподавателю ориентироваться в применении данного теста на занятии. По сути, именно с этого момента начинается методическая карта текста.

Карта текста строится единообразно. Сначала предлагается вопрос на первичное восприятие общего смысла текста с пропусками. Этот вопрос задаётся на этапе перед заполнением пропусков. Такой вопрос, с одной стороны, заставляет учащихся увидеть главное в тексте, уловить наиболее общее, невзирая на пропуски. С другой стороны, для преподавателя это диагностический вопрос: если студенты на него отвечают, то можно приступать к заполнению пропусков. Вопрос этот должен быть достаточно простым и в то же время синтезирующим прочитанное. Часто это вопрос об основной мысли, теме текста, задание на озаглавливание. Однако возможны и другие – более конкретные, текстовые вопросы. Именно они помогают учащимся воспринять основной смысл, а удерживать его при вставке слов – центральный обучающий момент для учителя и основное умение, формируемое у учащихся.

Затем в карте текста даётся ключ – пропущенные авторские слова. Они даются в порядке сделанных пропусков и в той форме, в которой они употреблены в тексте. При этом ключевые слова выделяются полужирным шрифтом.

Следующий момент карты текста – методические рекомендации по использованию теста на том или ином этапе обучения. Указывается курс и уровень: начальный, продвинутый т.д.. Указывается также возможная тема обучения. Эти рекомендации носят нежёсткий характер, поскольку многое зависит от подбора от целей и задач преподавателя, намеревающегося использовать данный клоуз-тест в той или иной учебной ситуации.

Завершающие пункты карты текста – это задания, относящиеся к этапу, когда тест выполнен, варианты вставок обсуждены и текст предстаёт в своём полном виде, без пропусков. Именно тогда допустим языковой анализ текста, а также другие задания.

**3. Общая технология работы с клоуз-тестом** подразумевает ряд следующих этапов.

1) Чтение текста с пропусками с целью понимания его смысла, динамики развертывания авторского замысла. Что меняется в смысле текста от начала к концу?

2) Вопрос (задание) на первичное восприятие текста с пропусками и на диагностику понимания основного смысла текста. Такой вопрос, с одной стороны, заставляет студентов

увидеть главное в тексте, уловить наиболее общее, невзирая на пропуски. С другой стороны, для преподавателя это диагностический вопрос: если студенты на него отвечают, то можно приступать к заполнению пропусков. Этот вопрос помогает учащимся воспринять основной смысл, а удерживать его при вставке слов – центральный обучающий момент для преподавателя и основное умение, формируемое у учащихся.

3) Индивидуальное выполнение клоуз-теста, на которое отводится ограниченное время (в среднем 10-15 минут).

4) Фиксация возникающих в аудитории вариантов. Лучше это сделать письменно, в виде таблицы, включающей три столбика: *Моя версия. Версии моих однокурсников. Авторская версия.*

5) Обсуждение критериев подстановки слов и версий по заполнению пропусков. При этом должно происходить углубление понимания смысла текста; разграничение подходящих вариантов и вариантов, противоречащих смыслу текста; нахождение способов подбора слов.

6) Подведение итогов обсуждения версий. Оценка, самооценка результатов работы. Сравнение с авторским вариантом.

7) Чтение текста без пропусков.

8) Вопросы (задания), направленные на анализ языковых средств.

9) Рефлексия деятельности. Она может быть трех видов: *предметная* («Что удалось понять?»), *операциональная* («Как, с помощью каких средств это удалось понять?»), *личностная* («Что я понял о себе как о читателе? как об обучающемся? как о коммуниканте?»).

#### **4. Обучающие и диагностические клоуз-тесты**

Два эти типа теста различаются целью использования и характером проведения. При диагностическом клоуз-тесте карта текста практически отсутствует, так как учащиеся выполняют тест самостоятельно, без предварительного обсуждения.

Диагностический клоуз-тест (промежуточный или итоговый) возможно проводить только после систематической работы обучающего характера. Регулярность совместной, обучающей работы с клоуз-тестом – примерно 1 раз в 2 недели в течение 3-4 месяцев.

## 5. Тесты с вариантами

Тест с вариантами слов, в отличие от свободного клоуз-теста, позволяет более точно диагностировать способности учащихся. Так как предлагаемые варианты слов подбираются на основании определенных языковых и контекстных нарушений, то пространство выбора оказывается более узким, чем в свободном клоуз-тесте, и можно более точно выявить, где у студентов возникают затруднения (в чем он не ориентируется) – в грамматике, лексической сочетаемости, в работе с текстовым смыслом. Следовательно, преподаватель может более точно и определенно дать качественную оценку выбора учащегося.

Задание формулируется так:

- Внимательно прочитайте текст. В нем есть пропущенные слова, которые обозначены цифрами.
- Ниже даны варианты слов, из которых нужно выбрать то, которое наиболее соответствует смыслу текста. Подчеркните выбранное слово или напишите свое, которое вам кажется более подходящим.

Для каждого слова предлагается ряд из четырех слов. В этот ряд входят:

- 1) авторское слово;
- 2) слово, грамматически правильное, но абсолютно не связанное со смыслом данного текста – “абсурдный” вариант вставки, при выборе которого фиксируется предельная несформированность контекстного мышления, неумение работать с авторским смыслом текста;
- 3) слово, близкое по смыслу к авторскому, но нарушающее грамматическую сочетаемость (при выборе этого варианта диагностируется грамматическая ошибка, неумение видеть форму слова в контексте);
- 4) слово, которое соответствует грамматике авторского слова, а также соответствует лексической сочетаемости на уровне ближайшего контекста, но противоречит смыслу текста в целом, авторской концепции (при выборе данного варианта диагностируется неразличение значения и смысла, значения ближайшего контекста и смысла текста в целом).

Таким образом, преподаватель может оценивать работу студента, опираясь на частотность того или иного типа вариантов, выбранных учащимися. Так, если учащийся

выбирает большое количество слов, которые не нарушают грамматику, но не соответствуют авторской концепции целого текста (в т.ч. лексические, логико-смысловые несоответствия), то проблема касается умения читать и видеть текст в целом, умение удерживать начало текста, соотносить его смысл с концом текста и не терять его на протяжении всего текста. А проблем с грамматикой в этом случае у студента нет. Если же для студента типичен выбор варианта, который близок к авторской концепции текста, но нарушает грамматику, то проблема не в умении читать и понимать текст, а в другом – в несформированности грамматического угла зрения на слово, на законы взаимодействия слов с точки зрения их формы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ОСМЫСЛЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

#### ПЕРВЫЙ ЭТАП

**Задание 1.** Прочитайте текст, озаглавьте его. Определите тему текста. В каком предложении она заявлена?

*Конечно, потерять галошу в трамвае нетрудно. Особенно, если сбоку поднажмут да сзади какой-нибудь архаровец на задник наступит, – вот вам и нет галоши. Галошу потерять прямо пустяки. С меня галошу сняли в два счета. Можно сказать, ахнуть не успел. В трамвай вошел – обе галоши стояли на месте. А вышел из трамвая – гляжу, одна галоша здесь, на ноге, а другой нету. Сапог – здесь. И носок, гляжу, здесь. И подштанники на месте. А галоши нету. А за трамваем, конечно, не побежишь. Снял остальную галошу, завернул в газету и пошел так. После работы, думаю, пуцусь в розыски. Не пропадать же товару! Где-нибудь да раскопаю. После работы пошел искать. Первое дело – посоветовался с одним знакомым вагоновожатым. Тот прямо вот как меня обнадежил.*

– Скажи, – говорит, – спасибо, что в трамвае потерял. В другом общественном месте не ручаюсь, а в трамвае потерять – святое дело. Такая у нас существует камера для потерянных вещей. Приходи и бери. Святое дело.

– Ну, – говорю, – спасибо. Прямо гора с плеч. Главное, галоша почти что новенькая. Всего третий сезон ношу.

*На другой день иду в камеру.*

– Нельзя ли, – говорю, – братцы, галошу заполучить обратно? В трамвае сняли.

– Можно, – говорят. – Какая галоша? – Галоша, – говорю, – обыкновенная. Размер двенадцатый номер.

– У нас, – говорят, – двенадцатого номера, может, двенадцать тысяч. Расскажи приметы.

– Приметы, – говорю, – обыкновенно какие:, задник, конечно, обтрепан, внутри байки нету, сносились байка. – У нас, – говорят, – таких галош, может, больше тыщи. Нет ли специальных признаков? – Специальные, – говорю, – признаки имеются. Носок вроде бы начисто оторван, еле держится. И каблука, – говорю, – почти что нету. Сносился каблук. А бока, – говорю, – еще ничего, пока что удержались.

– Посиди, – говорят, – тут. Сейчас посмотрим. Вдруг выносят мою галошу. То есть ужасно обрадовался. Прямо умилился. Вот, думаю, славно аппарат работает. И какие, думаю, – идейные люди, сколько хлопот на себя приняли из-за одной галоши. Я им говорю: – Спасибо, – говорю, – друзья, по гроб жизни. Давайте поскорей ее сюда. Сейчас я надену. Благодарю вас.

– Нету, – говорят, – уважаемый товарищ, не можем дать. Мы, – говорят, – не знаем, может, это не вы потеряли.

– Да я же, – говорю, – потерял. Могу дать честное слово.

Они говорят: – Верим и вполне сочувствуем, и очень вероятно, что это вы потеряли именно эту галошу. Но отдать не можем. Принеси удостоверение, что ты, действительно, потерял галошу. Пуцай домоуправление заверит этот факт, и тогда без излишней волокиты мы тебе выдадим то, что законно потерял.

Я говорю: – Братцы, – говорю, – святые товарищи, да в доме не знают про этот факт. Может, они не дадут такой бумаги.

Они отвечают: – Дадут, – говорят, – это ихнее дело дать. На что они у вас существуют? Поглядел я еще раз на галошу и вышел. На другой день пошел к председателю нашего дома, говорю ему: – Давай бумагу. Галоша гибнет.

– А верно, – говорит, – потерял? Или закручиваешь? Может, хочешь схватить лишний предмет ширпотреба? – Ей-богу, – говорю, – потерял. Он говорит: – Конечно, на слова я не могу положиться. Вот если б ты мне удостоверение достал с трамвайного парка, что галошу потерял, – тогда бы я тебе выдал бумагу. А так не могу.

Я говорю: – Так они же меня к вам посылают. Он говорит: – Ну тогда пиши мне заявление, Я говорю: – А что там написать? Он говорит: – Пиши: сего числа пропала галоша. И так далее. Даю, дескать, расписку о невыезде впредь до выяснения.

*Написал заявление. На другой день форменное удостоверение получил.*

*Пошел с этим удостоверением в камеру. И там мне, представьте себе, без хлопот и без волокиты выдают мою галошу.*

*Только когда надел галошу на ногу, почувствовал полное умиление. Вот, думаю, люди работают! Да в каком-нибудь другом месте разве стали бы возиться с моей галошей столько времени? Да выкинули бы ее – только и делов. А тут неделю не хлопотал, выдают обратно.*

*Одно досадно, за эту неделю во время хлопот первую галошу потерял. Все время носил ее под мышкой в пакете и не помню, в каком месте ее оставил. Главное, что не в трамвае. Это гиблое дело, что не в трамвае. Ну, где ее искать? Но зато другая галоша у меня. Я ее на комод поставил.*

*Другой раз станет скучно, взглянешь на галошу, и как-то легко и безобидно на душе становится.*

*Вот, думаю, славно канцелярия работает! Сохраню эту галошу на память. Пуццай потомки любуются.*

*(М.М. Зощенко “Галоша”)*

- **Какие существительные участвуют в раскрытии темы текста?**
- **Повтор каких существительных (грамматических форм, конструкций) обеспечивает связность текста?**
- **Найдите в тексте существительные (предложно-падежные конструкции), выражающие текстовую категорию континуума.**

**Задание 2. Прочитайте фрагмент текста, озаглавьте его. Выделите ключевые слова.**

*Была когда-то Россия, был снежный уездный городишко, была масленица – и был гимназистик Саша, которого милая, чувствительная тетя Варя, заменившая ему родную мать, называла подснежником.*

*Была оттепель, стояли теплые и сырые дни, русские, уездные, каких было уже много, много в этом старом степном городишке, и приехал к Саше отец из деревни.*

*Отец приехал из глухой, внесенной сугробами усадьбы и, как всегда, остановился на Елецком подворье, в грязных и угарных номерах. Отец человек большой и краснолицый, курчавый и седеющий, сильный и моложавый. Он ходит в длинных сапогах и в романовском полушубке, очень теплом и очень вонючем, густо пахнущем овчиной и мятой. Он все время возбужден городом и праздником, всегда с блестящими от хмеля глазами.*

*А Саше всего десять лет, и поистине подобен он подснежнику не только в этих мерзких номерах Елецкого подворья, но и во всем уездном мире. Он такой необыкновенный, особенный? Нет, ничуть не особенный: разве не каждому дает бог то дивное, райское, что есть младенчество, детство, отрочество?*

*На нем новая длинная шинель, светло-серая, с белыми серебряными пуговицами, новый синий картуз с серебряными пальмовыми веточками над козырьком: он еще во всем, во всем новичок! И до чего эта шинель, этот картуз, эти веточки идут к нему, – к его небесно-голубым, ясным глазкам, к его чистому, нежному личику, к новизне и свежести всего его существа, его младенчески-простодушного дыхания, его доверчивого, внимательного взгляда, еще так недавно раскрывшегося на мир божий, и непорочного звука голоса, почти всегда вопросительного....*

*(И.А. Бунин “Подснежник”)*

- **Выделите в данном фрагменте отрывки с описанием. Какие существительные составляют основу описания?**
- **Выделите конструкции, выражающие текстовую категорию континуума.**

**Задание 3. Прочитайте текст. Какова роль прилагательных в тексте? С помощью каких средств реализуется категория информативности?**

*Мне нравятся веселые люди. Нравятся сияющие глаза, звонкий смех, громкий говор. Крики.*

*Мне нравятся румяные девушки с коньками в руках. Или такие, знаете, в майках, в спортивных туфельках, прыгающие вверх и вниз.*

*Я не люблю эту самую поэзию, где грусть, и печаль, и разные вздохи, и разные тому подобные меланхолические восклицания вроде: «эх», «ну», «чу», «боже мой», «ох», «фу-ты» и так далее.*

*Мне даже, знаете, смешно делается, когда хвалят чего-нибудь грустное или, например, говорят при виде какой-нибудь особы: – Ах, у нее, знаете, такие прекрасные грустные глаза. И такое печальное поэтическое личико.*

*Я при этом думаю: «За что ж тут хвалить? Напротив, надо сочувствовать и надо вести названную особу на медицинский пункт, чтоб выяснить, какие болезни подтачивают ее нежный организм и почему у нее сделались печальные глаза».*

*Нет, у людей бывает очень странный взгляд на вещи. Восхищаться грустными вещами. Восторгаться печальными фактами. Прямо даже не понять, как это бывает.*

*Вот прежние интеллигенты и вообще, знаете, старая Россия как раз особенно имела такой восторг ко всему печальному. И находила чего-то в этом возвышенное.*

*Как у Пушкина сказано. Не помню только, как там строчки расположены. Нынешняя поэзия меня в этом смысле окончательно сбила с панталыку. Одним словом, сказано: От ямщика До Первого поэта Мы Все Поем Уныло... ..Печалию согрета Гармония наших Дев И муз Очень жаль. И гордиться, так сказать, этим не приходится. Нынче мы желаем развенчать эту грусть. Мы желаем, так сказать, скинуть ее с возвышенного пьедестала.*

*А как-то, знаете, однажды зашел ко мне в гости мой приятель. Ну, мы с ним на «ты». Вообще со школьной скамьи. Делимся новостями. И друг у друга в долг занимаем.*

*Вот он приходит ко мне и говорит, что он влюбился в одну особу до потери сознания и вскоре на ней женится.*

*И тут же начинает расхваливать предмет своей любви.*

*– Такая, – говорит, – она у меня красавица, такие у нее грустные глазки, что я и в жизни никогда таких не видывал. И эти, – говорит, – глазки такой, как бы сказать, колорит дают, что из хорошенькой она делается премированная красавица. Личико у нее нельзя сказать, что интересное, и носик немножко подгулял, и бровки какие-то странные – очень косматые, но зато ее грустные глаза с избытком прикрывают все недостатки и делают ее из дурнушки ничего себе. И, знаешь, – говорит, – ее и полюбил-то за эти самые глаза.*

*– Ну и дурак, – говорю я ему. – Вот и выходит, что ты форменный дурак. Прошляпился со своей женьбой. Раз у нее грустные глаза, значит, у нее в организме чего-*

нибудь не в порядке – либо она истеричка, либо почками страдает, либо вообще чахоточная. Ты, – говорю, – возьми да порасспроси ее хорошенько. Или поведи к врачу, посоветуйся.

Ох, тут он очень возмутился, начал швыряться вещами, кричать и срамить меня за излишнюю склонность к грубому материализму.

– Я, – говорит, – жалею, что к тебе зашел. У меня такое было поэтическое настроение, а ты своими ручищами загрязнил мое чувство.

Стал он прощаться и уходить.

Я пытался ему рассказать, как я однажды встретил в Кисловодске одного носильщика с такими грустными глазами, что можно обалдеть. И при расспросе оказалось, что у него было ущемление грыжи. И теперь он должен бросить свою профессию.

Однако приятель не стал до конца слушать и, обидевшись еще сильнее за нетактичные параллели и сравнения, холодно подал мне руку и при этом бормотал разные оскорбительные слова, – дескать, ты черта лысого понимаешь в поэзии. Сам проиляпил красоту в жизни.

Вот проходит что-то около полгода. Я забываю эту историю. Но вдруг однажды встречаю своего приятеля на улице.

Он идет с расстроенным лицом и хочет не заметить меня.

Я подхожу к нему и спрашиваю, что случилось.

– Да так, – говорит, – разные неприятности. Ты мне накаркал – у жены, знаешь ли, легочный процесс открылся. Не знаю, теперь на юг мне ее везти или в санаторию положить.

Я говорю: – Ну, ничего, поправится. Но, конечно, – говорю, – если поправится, то не будет иметь такие грустные глаза.

Он усмехнулся, махнул рукой – дескать, отвяжись – и пошел от меня.

И вот этой весной я встречаю его снова.

Он идет, подняв воротничок своего пальто. Вижу – морда у него расстроенная. Глаза блестят, но смотрят грустно и даже уныло.

– Вот, – говорит, – теперь сам, черт возьми, захворал туберкулезом. После гриппа. Конечно, может быть, и от жены заразился. Но вряд ли. Скорей всего от усталости захворал. – А жена? – говорю. Он говорит: – Она поправилась. Только я с ней развелся. Мне нравятся поэтические особы, а она после поправки весь свой стиль потеряла. Ходит, поет, изменять начала на каждом шагу...

– А глаза? – говорю.

– А глаза, – говорит, – какие-то у ней буркалы стали, а не глаза. Никакой поэзии не осталось.

Тут я попрощался со своим приятелем и пошел по своим делам. И по дороге сочувственно поглядывал на тех прохожих, у кого грустные глаза.

(М.М. Зощенко “Грустные глаза”)

- **Попробуйте прочитать текст без прилагательных. Что изменилось?**
- **Повтор каких слов обеспечивает связность текста?**

#### **Задание 4. Прочитайте фрагмент текста.**

...Приехал я в «Гималайское тож» после полудня. Было жарко. Везде канавы, заборы, изгороди, понасажены рядами елки, – и не знаешь, как проехать во двор, куда поставить лошадь. Иду к дому, а навстречу мне рыжая собака, толстая, похожая на свинью. Хочется ей лаять, да лень. Вышла из кухни кухарка, голоногая, толстая, тоже похожая на свинью, и сказала, что барин отдыхает после обеда. Вхожу к брату, он сидит в постели, колени покрыты одеялом; постарел, располнел, обрюзг; щеки, нос и губы тянутся вперед, – того и гляди, хрюкнет в одеяло...

(А.П. Чехов “Крыжовник”)

- **Какие средства кроме прилагательных используются при описании? Как вы думаете, какие средства ярче описывают героев и почему?**
- **Какова роль прилагательных в выражении текстовой категории модальности?**

#### **Задание 5. Прочитайте фрагмент текста.**

В половине седьмого я был уверен, что она придет, и мне было отчаянно весело. Пальто мое было застегнуто на один верхний крючок и раздувалось от холодного ветра, но

*холода я не чувствовал; голова моя была гордо откинута назад, и студенческая фуражка сидела совсем на затылке; глаза мои по отношению к встречавшимся мужчинам выражали покровительство и удаль, по отношению к женщинам – вызов и ласку: хотя уже четыре дня я любил одну только ее, но я был так молод, и сердце мое было так богато, что остаться совершенно равнодушным к другим женщинам я не мог. И шаги мои были быстрые, смелые, порхающие.*

*В без четверти семь пальто мое было застегнуто на две пуговицы, и я смотрел только на женщин, но без вызова и ласки, а скорее с отвращением. Мне нужна была только одна женщина - остальные могли провалиться к черту: они только мешали и своим мнимым сходством с ней придавали моим движениям неуверенность и резкое непостоянство. И без пяти минут семь мне стало жарко.*

*В без двух минут семь мне сделалось холодно.*

*Ровно в семь я убедился, что она не придет.*

*В половине девятого я представлял собой самое жалкое существо в мире. Пальто было застегнуто на все пуговицы, воротник поднят, и фуражка нахлобучена на посиневший нос; волосы на висках, усы и ресницы белели от инея, и зубы слегка постукивали друг о друга. По шаркающей походке и согнутой спине меня можно было принять за довольно еще бодрого старика, возвращающегося из гостей в богадельню.*

*И все это сделала – она! О черт... нет, не надо: может быть, и не пустили, или она больна, или умерла. Умерла! – а я ругаюсь...*

*(Л.Н. Андреев “Смех”)*

- **Найдите в отрывке числительные. Какие текстообразующие функции они выполняют?**

**Задание 6. Прочитайте фрагмент текста. Сравните функции числительных в данном отрывке.**

*Воскресенье. Сегодня в течение дня буду ненавидеть. Месяца два, как я переехал на новую квартиру, и каждое воскресенье – весь день напролет – ненавижу.*

*Это происходит так.*

*С утра, часов в девять, на скамейку под моим балконом садятся три грации и беседуют. Обо всем: о чужих мужьях, о политике, о прохожих... Я выставляю на балкон кресло, курю, слушаю этих трех – и ненавижу. Все человечество. Даже устаю к вечеру.*

*Как-то будет сегодня? Погодка славная (раза два в воскресенье шел дождь, их не было, я не знал, куда деваться от тоски); сегодня они должны хорошо поговорить.*

*Итак, заготовил пачку сигарет, бутылку хорошего вина (буду пропускать по рюмочке, когда какой-нибудь из этих трех удастся особенно больно уесть прохожего, или если выяснится, что у товароведа из 27-й квартиры – крупная недостача – или что он – рогоносец).*

*Сперва коротко опишу их.*

*Номер один. Тихая с виду, в очках, коротконогая. Лет тридцать с гаком. Говорит негромко, мне приходится наклоняться, чтобы хорошенько расслышать ее. Одинокая, но заявляет, что «они от меня никуда не уйдут». Будем называть ее Тихушиница.*

*Номер два. За сорок. Крупная, с вишневой бородавкой на шее. Говорит громко, уверенно. Часто сморкается, после чего негромко несколько раз делает так: «кхм, кхм, кхм». Эта раз три обронила: «Все они сейчас – никуда не годятся». Будем называть ее – Деятель.*

*Номер три. Рыжеволосая. Тоже за сорок. Необычайно подвижная, легкая на ногу. Стремительная в мыслях, мастер замочных скважин. Тоже, как я, ждет не дождется воскресенья – приходит на скамеечку раньше подружек, трещит без умолку, но авторитетом в коллективе не пользуется: суждения ее неглубоки. Будем называть ее – Летящая по волнам. Можно просто – Рыжая.*

*Десять часов. Что-то запаздывают. Четверть одиннадцатого... Начинаю нервничать. Что с ними? Уж не поехали ли за город? Нет!.. Вон идет Рыжая. Лапочка моя! Ой-ой – в новом свитере!.. А походка!.. Вся – движение, порыв. Наполеон на Аркольском мосту. Глаза горят. Наверно, какой-нибудь из ее начальников полетел за «аморалку». Или кто-нибудь где-нибудь отступил. Она утопичка: ей кажется, что никто никогда не должен уступать. Ммх, лапочка!..*

*А вот и Тихушница. Идет, переваливается уточкой. Тоже вообще-то лапочка. Она, конечно, не Наполеон на мосту, но я глубоко убежден, что «они от нее никуда не уйдут». Как-то раз она сказала: «Я знаю, что им всем надо». Сейчас, когда так ослепительно блестят ее очки, я верю – знает.*

*Две есть. Третья?*

*А-а!.. Деятель. Идет. Я всегда думаю, глядя на нее, что сильный характер – это от бога, как бородавка.*

*Ну – собрались. Закурим! Наверно, начнут с политики – прохожих еще мало...*

*(В.М. Шукшин “Три грации”)*

➤ **Какие текстовые категории реализуются с помощью числительных?**

**Задание 7. Прочитайте фрагмент текста. Укажите местоимения, соединяющие предложения и смысловые части текста. Сделайте вывод о текстообразующей функции местоимений.**

*...Отец приехал из глухой, внесенной сугробами усадьбы и, как всегда, остановился на Елецком подворье, в грязных и угарных номерах. Отец человек большой и краснолицый, курчавый и седеющий, сильный и моложавый. Он ходит в длинных сапогах и в романовском полушубке, очень теплом и очень вонючем, густо пахнущем овчиной и мятой. Он все время возбужден городом и праздником, всегда с блестящими от хмеля глазами.*

*А Саше всего десять лет, и поистине подобен он подснежнику не только в этих мерзких номерах Елецкого подворья, но и во всем уездном мире. Он такой необыкновенный, особенный? Нет, ничуть не особенный: разве не каждому дает бог то дивное, райское, что есть младенчество, детство, отрочество?*

*На нем новая длинная шинель, светло-серая, с белыми серебряными пуговицами, новый синий картуз с серебряными пальмовыми веточками над козырьком: он еще во всем, во всем новичок! И до чего эта шинель, этот картуз, эти веточки идут к нему, – к его небесно-голубым, ясным глазкам, к его чистому, нежному личику, к новизне и свежести всего его существа, его младенчески-простодушного дыхания, его доверчивого,*

*внимательного взгляда, еще так недавно раскрывшегося на мир божий, и непорочного звука голоса, почти всегда вопросительного!*

*Живет Саша "на хлебах", в мещанском домишке. Грусть, одиночество, скучные, одинаковые дни в чужой семье. Какое же счастье, какой праздник, когда вдруг у ворот этого домишки останавливаются деревенские, набитые соломой сани, пара запряженных впротыжку лохматых деревенских лошадей! С этого дня Саша переселяется на Елецкое подворье.*

*Отец просыпается рано, наполняет весь номер, и без того душный, едким табачным дымом, затем кричит в коридор, требуя самовар, пьет чай и опять курит, а Саша все спит и спит на диване, чувствуя, что можно спать сколько угодно, что в гимназию идти не надо.*

*Наконец, отец ласково будит его, шутя стаскивает с него одеяло. Саша молит дать поспать ему хоть одну минуточку, а потом сразу приходит в себя, садится на диване и, радостно оглядываясь, рассказывает, что снилось ему, будто у него передержка по латыни, но только не в гимназии, а где-то на голубятне.*

*Умывшись, он становится во фронт и учтиво, но рассеянно крестится и кланяется в угол, потом шаркает отцу ножкой и целует его большую руку. Он счастлив, он свеж и чист, как ангел. Он кладет в стакан целых пять кусочков сахара, съедет целый калач и опять шаркает ножкой:*

*– Мерси, папочка!*

*Он совершенно сыт, но отец уже надевает полушубок: пора идти на базар, в трактир, – завтракать. И, одевшись, они выходят, бросив теплый, полный дыму номер раскрытым настежь. Ах, как хорош после комнаты зимний сырой воздух, пахнувший праздничным чадом из труб! И какой долгий прекрасный день впереди!*

*(И.А. Бунин "Подснежник")*

**Задание 8. Прочитайте фрагмент текста. Укажите местоимения, служащие средством выражения текстовой категории связности.**

*...День прошел благополучно, но в ночь Маша занемогла. Послали в город за лекарем. Он приехал к вечеру и нашел больную в бреду. Открылась сильная горячка, и бедная больная две недели находилась у края гроба.*

*Никто в доме не знал о предположенном побеге. Письма, накануне ею написанные, были сожжены; ее горничная никому ни о чем не говорила, опасаясь гнева господ. Священник, отставной корнет, усатый землемер и маленький улан были скромны, и недаром. Терешка кучер никогда ничего лишнего не высказывал, даже и во хмелю. Таким образом тайна была сохранена более, чем полудюжиною заговорщиков. Но Марья Гавриловна сама в беспрестанном бреду высказывала свою тайну. Однако ж ее слова были столь несообразны ни с чем, что мать, не отходившая от ее постели, могла понять из них только то, что дочь ее была смертельно влюблена во Владимира Николаевича и что, вероятно, любовь была причиною ее болезни. Она советовалась со своим мужем, с некоторыми соседями, и наконец единогласно все решили, что видно такова была судьба Марьи Гавриловны, что суженого конем не объедешь, что бедность не порок, что жить не с богатством, а с человеком, и тому подобное. Нравственные поговорки бывают удивительно полезны в тех случаях, когда мы от себя мало что можем выдумать себе в оправдание.*

*Между тем барышня стала выздоравливать. Владимира давно не видно было в доме Гаврилы Гавриловича. Он был напуган обыкновенным приемом. Положили послать за ним и объявить ему неожиданное счастье: согласие на брак. Но каково было изумление ненарадовских помещиков, когда в ответ на их приглашение получили они от него полусумасшедшее письмо! Он объявлял им, что нога его не будет никогда в их доме, и просил забыть о несчастном, для которого смерть остается единю надеждою. Через несколько дней узнали они, что Владимир уехал в армию. Это было в 1812 году.*

*Долго не смели объявить об этом выздоравливающей Маше. Она никогда не упоминала о Владимире. Несколько месяцев уже спустя, нашед имя его в числе отличившихся и тяжело раненных под Бородиным, она упала в обморок, и боялись, чтоб горячка ее не возвратилась. Однако, слава богу, обморок не имел последствия.*

*(А.С. Пушкин “Метель”)*

**Задание 9. Прочитайте фрагмент текста, определите тип речи.**

*С утра нахмурилось; пролетел сухой мелкий снег. И стало зловеще тихо. И долго было тихо. Потом началось... С гор сорвался упругий, злой ветер, долина загудела. Лежалый снег поднялся в воздух, сделалось темно.*

*Двое суток на земле и на небе ревело, выло. Еще не старые, крепкие на вид лесины начинали вдруг с криком клониться и медленно ложились, вывернув рваные корни. В лесу отчаянно скрипело, трещало.*

*(В.М. Шукшин “Начальник”)*

- **Как вы думаете, зависит ли выбор видовой формы глагола от типа речи?**

**Задание 10. Прочитайте фрагмент текста, объясните выбор видовременной формы глагола.**

*Ясный, зимний полдень... Мороз крепок, трещит, и у Наденьки, которая держит меня под руку, покрываются серебристым инеем кудри на висках и пушок над верхней губой. Мы стоим на высокой горе. От наших ног до самой земли тянется покатая плоскость, в которую солнце глядится, как в зеркало. Возле нас маленькие санки, обитые ярко-красным сукном.*

*– Съедемте вниз, Надежда Петровна! – умоляю я. – Один только раз! Уверяю вас, мы останемся целы и невредимы.*

*Но Наденька боится. Всё пространство от ее маленьких калош до конца ледяной горы кажется ей страшной, неизмеримо глубокой пропастью. У нее замирает дух и прерывается дыхание, когда она глядит вниз, когда я только предлагаю сесть в санки, но что же будет, если она рискнет полететь в пропасть! Она умрет, сойдет с ума.*

*– Умоляю вас! – говорю я. – Не надо бояться! Поймите же, это малодушие, трусость!*

*Наденька наконец уступает, и я по лицу вижу, что она уступает с опасностью для жизни. Я сажая ее, бледную, дрожащую, в санки, обхватываю рукой и вместе с нею низвергаюсь в бездну...*

*(А.П.Чехов “Шуточка”)*

- **Как влияют видовые формы глагола на строение описания/ повествования?**
- **Как связаны предложения в смысловых частях текста?**
- **С помощью каких средств выражается текстовая модальность?**

**Задание 11. Найдите в тексте деепричастия. Сделайте вывод об их текстообразующей функции.**

*Одевшись, мы прошли через столовую на балкон, сошли в сад. Сперва было так темно, что я держалась за его рукав. Потом стали обозначаться в светлеющем небе черные сучья, осыпанные минерально блестящими звездами. Он, приостановясь, обернулся к дому:*

*– Посмотри, как совсем особенно, по-осеннему светят окна дома. Буду жив, вечно буду помнить этот вечер...*

*Я посмотрела, и он обнял меня в моей швейцарской накидке. Я отвела от лица пуховый платок, слегка отклонила голову, чтобы он поцеловал меня. Поцеловав, он посмотрел мне в лицо.*

*– Как блестят глаза, – сказал он. – Тебе не холодно? Воздух совсем зимний. Если меня убьют, ты все-таки не сразу забудешь меня?*

*Я подумала: "А вдруг правда убьют? и неужели я все-таки забуду его в какой-то срок – ведь все в конце концов забывается?" И поспешино ответила, испугавшись своей мысли:*

*– Не говори так! Я не переживу твоей смерти!*

*Он, помолчав, медленно выговорил:*

*– Ну что ж, если убьют, я буду ждать тебя там. Ты поживи, порадуйся на свете, потом приходи ко мне.*

*Я горько заплакала...*

*Утром он уехал. Мама надела ему на шею тот роковой мешочек, что зашивала вечером, – в нем был золотой образок, который носили на войне ее отец и дед, – и мы все перекрестили его с каким-то порывистым отчаянием. Глядя ему вслед, постояли на крыльце в том оцепении, которое всегда бывает, когда проводишь кого-нибудь на долгую разлуку, чувствуя только удивительную несовместность между нами и окружающим нас радостным, солнечным, сверкающим изморозью на траве утром. Постояв, вошли в опустевший дом. Я пошла по комнатам, заложив руки за спину, не зная, что теперь делать с собой и зарыдать ли мне или запеть во весь голос...*

*(И.А. Бунин "Холодная осень")*

➤ **Какие деепричастия обеспечивают связность смысловых частей текста?**

**Задание 12. Прочитайте текст, найдите в нем наречия.**

*На престольный праздник барчук верхом поехал на деревню.*

*Девка, в которую он был тогда так романтически влюблен, вышла на крыльцо наряженная, радостно улыбнулась:*

*– Здравствуйте. Что ж давно не были? Вы вон когда еще были: тогда у нас сучка щенилась, а теперь уж щенята здоровые выросли ...*

*(И.А. Бунин “Свидание”)*

➤ **С помощью каких наречий выражается текстовая категория континуума?**

**Задание 13. Прочитайте фрагмент текста, найдите в нем наречия. Какие наречия указывают на связь смысловых частей текста?**

*Мне нужно было попасть на утиное озеро к рассвету, и я вышел из дому ночью, чтобы до утра быть на месте.*

*Я шел по мягкой пыльной дороге, спускался в овраги, поднимался на пригорки, проходил реденькие сосновые борки с застоявшимся запахом смолы и земляники, снова выходил в поле... Никто не догонял меня, никто не попадался навстречу – я был один в ночи.*

*Иногда вдоль дороги тянулась рожь. Она созрела уже, стояла недвижно, нежно светлея в темноте; склонившиеся к дороге колосья слабо касались моих сапог и рук, и прикосновения эти были похожи на молчаливую, робкую ласку. Воздух был тепел и чист; сильно мерцали звезды; пахло сеном и пылью и изредка горьковатой свежестью ночных лугов; за полями, за рекой, за лесными далями слабо полыхали зарницы.*

*Скоро дорога, мягкая и беззвучная, ушла в сторону, и я ступил на твердую мозолистую тропку, суетливо вившуюся вдоль берега реки. Запахло речной сыростью, глиной, потянуло влажным холодом. Плывающие в темноте бревна изредка сталкивались, и тогда раздавался глухой слабый звук, будто кто-то тихонько стукнул обухом топора по дереву. Далеко впереди на другой стороне реки яркой точкой горел костер; иногда он*

пропадал за деревьями, потом снова появлялся, и узкая прерывистая полоска света тянулась от него по воде.

*Хорошо думается в такие минуты: вспоминается вдруг далекое и забытое, обступают тесным кругом когда-то знакомые и родные лица, и мечты сладко теснят грудь, и мало-помалу начинает казаться, что все это уже было когда-то... Будто проходил уже прохладными от сырости оврагами и сухими борками, и река темнела, с плеском обрывались в нее куски подмытого берега, тихонько стучались плывущие по воде бревна, появлялись и исчезали черные стога сена, и деревья с искривленными в немой борьбе ветвями, и зарастающие тиной озера с черными окнами... Только никак не вспомнить, где же, когда это было, в какую счастливую пору жизни.*

*(Ю.П. Казаков “Ночь”)*

➤ **С помощью каких наречий выражается текстовая категория континуума?**

**Задание 14. Прочитайте фрагмент текста. Найдите служебные части речи, обеспечивающие связность.**

*— У меня мечта есть... Сочинить одну вещь, чтобы вот такую ночь изобразить. А что? Лежу ночью у костра, и вот у меня в ушах так и играет, так и мерещится. А сочинил бы я так: сперва, чтобы скрипки вступили тонко-тонко. И это была бы вроде как тишина. А потом еще и скрипки тянут, а уже заиграет этот... английский рожок, таким звуком – хриповатым. Заиграет он такую мелодию, что вот закрой глаза и лети над землей куда хочешь, а под тобой всё озера, реки, города и везде тихо, темно. Рожок играет, а виолончели ему другой голос подают, поют они на низких струнах, говорят, вроде как сосны гудят, а скрипки всё свое тянут и тянут тихонько. Тут и другие инструменты вступают, и все вместе играют громче и громче: ту-ру-рум, та-та-та... И заиграет весь оркестр необыкновенную музыку! Главное, чтоб там инструменты были, которые, как колокольцы, звенят. Ну, а после надо понемногу инструменты убирать, и будет все тише и тише, и окончат опять же одни скрипки, долго будут тянуть, пока совсем не замрут...*

*Семен смотрел в темноту, моргал, облизывал пересохишие губы.*

— А еще, — продолжал он, — надо будет колокол добавить, чтобы он звонил равномерно. Только потихоньку. А как луна из-за леса выходит, ведь это можно изобразить?.. А назову я ее «Ночь». Или нет! Надо, чтобы покрасивше было... «Ночная сказка» или «Ночная звезда»... Я вот рассказать вам не могу про ночь и нее такое, ну про звезды там или туман над рекой. А в музыке я все могу, на сердце щемит у меня, лягу спать — не сплю, а засну — часто такая музыка играет! Проснусь — все хочу вспомнить, и не вспомнишь... Учиться надо, это уж обязательно!

(Ю.П. Казаков “Ночь”)

➤ С помощью каких средств выражается текстовая категория модальности?

**Задание 15. Прочитайте фрагмент текста. Укажите служебные части речи, соединяющие предложения и смысловые части текста.**

*Со мной бывало следующее: просидев за письменным столом первую часть ночи, когда ночь тяжело идет еще в гору, — и очнувшись от работы как раз в то мгновенье, когда ночь дошла до вершины и вот-вот скатится, перевалит в легкий туман рассвета, — я вставал со стула, озябший, опустошенный, зажигал в спальне свет — и вдруг видел себя в зеркале. И было так: за время глубокой работы я отвык от себя, — и, как после разлуки, при встрече с очень знакомым человеком, в течение нескольких пустых, ясных, бесчувственных минут видишь его совсем по-новому, хотя знаешь, что сейчас пройдет холодок этой таинственной анестезии, и облик человека, на которого смотришь, снова оживет, потеплеет, займет свое обычное место и снова станет таким знакомым, что уж никаким усилием воли не вернешь мимолетного чувства чуждости, — вот точно так я глядел на свое отраженье в зеркале и не узнавал себя. И чем пристальнее я рассматривал свое лицо, — чужие, немигающие глаза, блеск волосков на скуле, тень вдоль носа, — чем настойчивее я говорил себе: вот это я, имярек, — тем непонятнее мне становилось, почему именно это — я, и тем труднее мне было отождествить с каким-то непонятным "я" лицо, отраженное в зеркале. Когда я рассказывал об этом, мне справедливо замечали, что так можно дойти до чертиков. Действительно, раза два я так долго всматривался поздно ночью в свое*

*отражение, что мне становилось жутко и я поспешно тушил свет. А наутро пока брился, мне уже в голову не приходило удивляться своему отражению.*

*Бывало со мной и другое: ночью, лежа в постели, я вдруг вспоминал, что смертен. Тогда в моей душе происходило то же, что происходит в огромном театре, когда внезапно потухает свет, и в налетевшей тьме кто-то резко вскрикивает, и затем вскрикивает несколько голосов сразу, – слепая буря, темный панический шум растет, – и вдруг свет вспыхивает снова, и беспечно продолжается представление. Так, бывало, душа моя задохнется на миг, лежу навзничь, широко открыв глаза, и стараюсь изо всех сил побороть страх, осмыслить смерть, понять ее по-житейски, без помощи религий и философий. И потом говоришь себе, что смерть еще далека, что успеешь ее продумать, – а сам знаешь, что все равно никогда не продумаешь, и опять в темноте, на галерке сознания, где мечутся живые, теплые мысли о милых земных мелочах, проносится крик – и внезапно стихает, когда наконец, повернувшись на бок, начинаешь думать о другом.*

*(В.В. Набоков “Ужас”)*

**Задание 16. Прочитайте текст. Укажите служебные части речи, соединяющие предложения и смысловые части текста.**

*«Материнская молитва со дна моря достанет» — эту пословицу, конечно, знают все. Но многие ли верят, что пословица эта сказана не для красного словца, а совершенно истинно, и за многие века подтверждена бесчисленными примерами?*

*Отец Павел, монах, рассказал мне случай, происшедший с ним недавно. Он рассказал его, как будто все так и должно было быть. Меня же этот случай поразил, и я его перескажу, думаю, что он удивителен не только для меня.*

*На улице к отцу Павлу подошла женщина и попросила его сходить к ее сыну. Исповедать. Назвала адрес.*

*— А я очень торопился, — сказал отец Павел, — и в тот день не успел. Да, признаться, и адрес забыл. А еще через день рано утром она мне снова встретилась, очень взволнованная, и настоятельно просила, прямо умоляла пойти к сыну. Почему-то я даже не спросил, почему она со мной не шла. Я поднялся по лестнице, позвонил. Открыл мужчина.*

*Очень неопрятный, молодой, видно сразу, что сильно пьющий. Смотрел на меня дерзко: я был в облачении. Я поздоровался, говорю: ваша мама просила меня к вам зайти. Он вскинулся: «Ладно врать, у меня мать пять лет как умерла». А на стене ее фотография среди других. Я показываю на фото, говорю: «Вот именно эта женщина просила вас навестить». Он с таким вызовом: «Значит, вы с того света за мной пришли?» — «Нет,— говорю, — пока с этого. А вот то, что я тебе скажу, ты выполни: завтра с утра приходи в храм». — «А если не приду?» — «Придешь: мать просит. Это грех — родительские слова не исполнять».*

*И он пришел. И на исповеди его прямо трясло от рыданий, говорил, что он мать выгнал из дому. Она жила по чужим людям и вскоре умерла. Он даже и узнал-то потом, даже не хоронил.*

*— А вечером я в последний раз встретил его мать. Она была очень радостная. Платок на ней был белый, а до этого темный. Очень благодарила и сказала, что сын ее прощен, так как раскаялся и исповедался, и что она уже с ним виделась. Тут я уже сам с утра пошел по его адресу. Соседи сказали, что вчера он умер, увезли в морг.*

*Вот такой рассказ отца Павла. Я же, грешный, думаю: значит, матери было дано видеть своего сына с того места, где она была после своей земной кончины, значит, ей было дано знать время смерти сына. Значит, и там ее молитвы были так горячи, что ей было дано воплотиться и попросить священника исповедать и причастить несчастного раба Божия. Ведь это же так страшно — умереть без покаяния, без причастия. И главное: значит, она любила его, любила своего сына, даже такого, пьяного, изгнавшего родную мать. Значит, она не сердилась, жалела и, уже зная больше всех нас об участи грешников, сделала все, чтобы участь эта миновала сына. Она достала его со дна греховного. Именно она, и только она, силой своей любви и молитвы.*

*(В.Н. Крупин “Материнская молитва”)*

**Задание 17. Прочитайте фрагмент текста, определите тип речи.**

*— Я понимаю вас, — сказала она, отходя от него, и лицо ее приняло злое, мстительное выражение. — Я отлично понимаю вас. Я надоела вам, и вы просто хотите избавиться от*

*меня, навязать этот развод. Благодарю вас, я не такая дура, как вы думаете. Развода я не приму и от вас не уйду, не уйду, не уйду! Во-первых, я не желаю терять общественного положения, во-вторых, мне уже двадцать семь лет, а Рису двадцать три; через год я ему надою и он меня бросит. И в-третьих, если хотите знать, я не ручаюсь, что это мое увлечение может продолжаться долго... Вот вам! Не уйду я от вас...*

*(А.П. Чехов “Супруга”)*

- **С помощью каких средств выражаются текстовые категории связности и модальности?**

## **ВТОРОЙ ЭТАП**

**Задание 1. Восстановите правильную последовательность предложений в отрывке.**

*1) И работник уже стоит в их козлах, в буром и грубом армяке, надетом на полушубок, с вожжами и длинным кнутом в руках...*

*2) Они косматы, ресницы у них большие, на усах засохшее тесто – божже, какой родной, не городской, а деревенский, зимний, бесконечно милый вид у них!*

*3) Еще минута – и побегут, побегут эти лошади, эти сани по Успенской улице вон из города, в серые снежные поля – и прости, прощай, счастливейшая в жизни неделя!*

*4) А лошади уже стоят у крыльца.*

*5) Милые, деревенские и эти сани, набитые соломой!*

*(И.А. Бунин “Подснежник”)*

**Задание 2. Восстановите правильную последовательность предложений в отрывке.**

**Какое предложение лишнее?**

*1. Наконец она согласилась: в назначенный день она должна была не ужинать и удалиться в свою комнату под предлогом головной боли.*

*2. Девушка ее была в заговоре; обе они должны были выйти в сад через заднее крыльцо, за садом найти готовые сани, садиться в них и ехать за пять верст от Ненарадова в село Жадрино, прямо в церковь, где уж Владимир должен был их ожидать.*

*3. Марья Гавриловна долго колебалась; множество планов побега было отвергнуто.*

4. Наконец она встала, бледнее обыкновенного и с непритворной головою болью.

(отрывок из повести А.С. Пушкина “Метель”)

**Задание 3. Прочитайте фрагмент текста, устраните ненужные повторы. Запишите свой вариант текста, заменив повторяющиеся слова местоимениями.**

*Накануне решительного дня Марья Гавриловна не спала всю ночь; Марья Гавриловна укладывалась, увязывала белье и платье, написала длинное письмо к одной чувствительной барышне, ее подруге, другое к своим родителям. Марья Гавриловна прощалась с родителями в самых трогательных выражениях, извиняла свой проступок неодолимою силою страсти и оканчивала тем, что блаженнейшею минутою жизни почитет она ту, когда позволено будет ей броситься к ногам дражайших ее родителей. Запечатав оба письма тульской печаткою, на которой изображены были два пылающие сердца с приличной надписью, Марья Гавриловна бросилась на постель перед самым рассветом и задремала; но и тут ужасные мечтания поминутно ее пробуждали. То казалось Марье Гавриловне, что в самую минуту, как она садилась в сани, чтоб ехать венчаться, отец ее останавливал ее, с мучительной быстротою тащил ее по снегу и бросал в темное, бездонное подземелие... и Марья Гавриловна летела стремглав с неизъяснимым замиранием сердца; то видела Марья Гавриловна Владимира, лежащего на траве, бледного, окровавленного. Владимир, умирая, молил Марью Гавриловну пронзительным голосом поспешить с ним обвенчаться... другие безобразные, бессмысленные видения неслись перед нею одно за другим.*

*“Накануне решительного дня Марья Гавриловна не спала всю ночь; она укладывалась, увязывала белье и платье, написала длинное письмо к одной чувствительной барышне, ее подруге, другое к своим родителям. Она прощалась с ними в самых трогательных выражениях, извиняла свой проступок неодолимою силою страсти и оканчивала тем, что блаженнейшею минутою жизни почитет она ту, когда позволено будет ей броситься к ногам дражайших ее родителей. Запечатав оба письма тульской печаткою, на которой изображены были два пылающие сердца с приличной надписью, она бросилась на постель перед самым рассветом и задремала; но и тут ужасные мечтания поминутно ее пробуждали. То казалось ей, что в самую минуту, как*

*она садилась в сани, чтоб ехать венчаться, отец ее останавливал ее, с мучительной быстротою тащил ее по снегу и бросал в темное, бездонное подземелие... и она летела стремглав с неизъяснимым замиранием сердца; то видела она Владимира, лежащего на траве, бледного, окровавленного. Он, умирая, молил ее пронзительным голосом поспешить с ним обвенчаться... другие безобразные, бессмысленные видения неслись перед нею одно за другим”.*

*(А.С. Пушкин “Метель”)*

**Задание 4. Восстановите правильную последовательность абзацев в тексте (фрагменте текста). Как связаны предложения в каждой смысловой части текста?**

- 1. Марья Гавриловна была воспитана на французских романах, и, следственно, была влюблена. Предмет, избранный ею, был бедный армейский прапорщик, находившийся в отпуску в своей деревне. Само по себе разумеется, что молодой человек пылал равною страстию и что родители его любезной, заметя их взаимную склонность, запретили дочери о нем и думать, а его принимали хуже, нежели отставного заседателя.*
- 2. Марья Гавриловна долго колебалась; множество планов побега было отвергнуто. Наконец она согласилась: в назначенный день она должна была не ужинать и удалиться в свою комнату под предлогом головной боли. Девушка ее была в заговоре; обе они должны были выйти в сад через заднее крыльцо, за садом найти готовые сани, садиться в них и ехать за пять верст от Ненарадова в село Жадрино, прямо в церковь, где уж Владимир должен был их ожидать.*
- 3. Наступила зима и прекратила их свидания; но переписка сделалась тем живее. Владимир Николаевич в каждом письме умолял ее предаться ему, венчаться тайно, скрываться несколько времени, броситься потом к ногам родителей, которые, конечно, будут тронуты наконец героическим постоянством и несчастьем любовников и скажут им непременно: «Дети! придите в наши объятия».*
- 4. В конце 1811 года, в эпоху нам достопамятную, жил в своем поместье Ненарадове добрый Гаврила Гаврилович Р\*\*. Он славился во всей округе гостеприимством и радушием; соседи поминутно ездили к нему поесть, попить, поиграть по пяти копеек в бостон с его*

*женою, а некоторые для того, чтоб поглядеть на дочку их, Марью Гавриловну, стройную, бледную и семнадцатилетнюю девицу. Она считалась богатой невестою, и многие прочили ее за себя или за сыновей.*

*5. Наши любовники были в переписке, и всякий день видались наедине в сосновой роще или у старой часовни. Там они клялись друг другу в вечной любви, сетовали на судьбу и делали различные предположения. Переписываясь и разговаривая таким образом, они (что весьма естественно) дошли до следующего рассуждения: если мы друг без друга дышать не можем, а воля жестоких родителей препятствует нашему благополучию, то нельзя ли нам будет обойтись без нее? Разумеется, что эта счастливая мысль пришла сперва в голову молодому человеку и что она весьма понравилась романическому воображению Марьи Гавриловны.*

*(А.С. Пушкин “Метель”)*

**Задание 5. Восстановите правильную последовательность предложений в данном фрагменте текста.**

- 1. Потом доносилось шлепанье калош и скрип снимаемого крючка.*
- 2. Когда поздней ночью он звонил у своих дверей, первым звуком после колокольчика был звонкий собачий лай, в котором слышались и боязнь чужого и радость, что это идет свой.*
- 3. Он входил и раздевался в темноте, чувствуя недалеко от себя молчаливую женскую фигуру.*
- 4. А колена его ласково царапали когти собаки, и горячий язык лизал застывшую руку.*

*(Л.Н. Андреев “Друг”)*

**Задание 6. Отредактируйте фрагмент текста, заменив порядок слов в предложениях с учетом характера связи между ними.**

*У Владимира Михайловича часто собирались гости. Его тетка тогда, с которой он жил, добывала у соседей посуду, поила чаем, ставя самовар за самоваром, ходила покупать водку и колбасу и тяжело вздыхала, доставая со дна кармана засаленный рубль. Звучали громкие голоса в накуренной комнате. Спорили, смеялись, говорили смешные и острые вещи, жаловались на свою судьбу и завидовали друг другу; советовали Владимиру Михайловичу*

*бросить литературу и заняться другим, более выгодным делом. Одни говорили, что ему нужно лечиться, другие чокались с ним рюмками и говорили о вреде водки для его здоровья. Он такой больной, постоянно нервничающий. У него оттого припадки тоски, оттого он ищет в жизни невозможного. Говорили все с ним на "ты", и в голосе их звучало участие, и они дружески звали его с собой ехать за город продолжать попойку. И когда он, веселый, кричащий больше всех и беспричинно смеющийся, уезжал, его провожали две пары глаз: серые глаза тетки, сердитые и упрекающие, и черные, беспокойно ласковые глаза собаки.*

*У Владимира Михайловича часто собирались гости. Тогда его тетка, с которой он жил, добывала у соседей посуду, поила чаем, ставя самовар за самоваром, ходила покупать водку и колбасу и тяжело вздыхала, доставая со дна кармана засаленный рубль. В накуренной комнате звучали громкие голоса. Спорили, смеялись, говорили смешные и острые вещи, жаловались на свою судьбу и завидовали друг другу; советовали Владимиру Михайловичу бросить литературу и заняться другим, более выгодным делом. Одни говорили, что ему нужно лечиться, другие чокались с ним рюмками и говорили о вреде водки для его здоровья. Он такой больной, постоянно нервничающий. Оттого у него припадки тоски, оттого он ищет в жизни невозможного. Все говорили с ним на "ты", и в голосе их звучало участие, и они дружески звали его с собой ехать за город продолжать попойку. И когда он, веселый, кричащий больше всех и беспричинно смеющийся, уезжал, его провожали две пары глаз: серые глаза тетки, сердитые и упрекающие, и черные, беспокойно ласковые глаза собаки.*

*(Л.Н. Андреев "Друг")*

**Задание 7. Прочитайте фрагмент текста. Объедините, где нужно, простые предложения в сложные. Используйте различные средства связи (союзы, союзные слова, местоимения, деепричастные обороты и др.)**

*Мы в тот вечер сидели тихо. Изредка обменивались незначительными словами, преувеличенно спокойными. С притворной простотой сказал отец и про осень. Я подошла к балконной двери. Я протерла стекло платком: в саду, на черном небе, ярко и остро сверкали чистые ледяные звезды. Отец курил,*

*откинувшись в кресло. Отец рассеянно глядел на висевшую над столом жаркую лампу. Мама, в очках, старательно зашивала под ее светом маленький шелковый мешочек, – мы знали какой, – и это было и трогательно и жутко.*

*“Мы в тот вечер сидели тихо, лишь изредка обменивались незначительными словами, преувеличенно спокойными, скрывая свои тайные мысли и чувства. С притворной простотой сказал отец и про осень. Я подошла к балконной двери и протерла стекло платком: в саду, на черном небе, ярко и остро сверкали чистые ледяные звезды. Отец курил, откинувшись в кресло, рассеянно глядя на висевшую над столом жаркую лампу, мама, в очках, старательно зашивала под ее светом маленький шелковый мешочек, – мы знали какой, – и это было и трогательно и жутко”.*

*(А.И. Бунин “Холодная осень”)*

**Задание 8.** Устраните ненужные повторы и однообразие синтаксических конструкций, замените повторяющиеся существительные местоимениями. Объедините, где нужно, простые предложения в сложные. У вас должно получиться 2 предложения. Используйте следующие средства связи: а) союзы *и, и*; местоимения *он, который* в нужной форме; б) деепричастный оборот. Восстановите видовременную соотнесенность глагольных форм.

*Заскрежетал забор. Забор ходуном заходил между складами и магазином. Забор рухнет ближним звеном внутрь. Забор открыл улицу и трелевочный трактор. Трактор отступает и разворачивается для нового тарана. Это правильно, отметил Иван Петрович, – склады не отбить. Но магазин отстоять можно. До магазина от складов порядочно.*

*Заскрежетал, ходуном заходил забор между складами и магазином и рухнул ближним звеном внутрь, открыв улицу и трелевочный трактор, который отступал и разворачивался для нового тарана. Это правильно, отметил Иван Петрович, – склады не отбить, но магазин отстоять можно, до него от складов порядочно.*

*(В.Г. Распутин “Пожар”)*

**Задание 9. Восстановите правильную последовательность абзацев в данном отрывке.**

1. Нижняя улица и вправо и влево от складов застроена была густо: людей всегда тянет ближе к воде. И серьезный огонь, стало быть, мог пойти гулять по избам и в ту и в другую сторону, мог перекинуться и на верхний порядок. Почему-то об этом прежде всего подумал Иван Петрович, выскакивая из дому, а не о том, как отстоять склады. В таких случаях раньше прикидывается самое худшее, и уж потом и мысль, и дело начинают укорачивать размеры возможной беды.
2. На бегу он успел отметить, что зарево сдвинулось ближе к улице. История, значит, выходила серьезная. И столь серьезного пожара, с тех пор как стоит поселок, еще не бывало.
3. Орсовские склады располагались буквой "Г", длинный конец которой тянулся вдоль Ангары, или, как теперь правильной говорят, вдоль воды, а короткий выходил с правой стороны в Нижнюю улицу, - словно эта увесистая буква не стояла, а лежала, если смотреть на нее сверху из поселка. Две другие стороны были, разумеется, обнесены глухим забором. В этот товарный острог вело с улицы два пути: широкие въездные ворота для машин и рядом проходная для полномочных людей. Справа от ворот, ближе к складам, стоял аккуратно встроенный и наполовину выходящий из линии забора, весело глядящий в улицу зеленой краской и большими окнами магазин с одним крыльцом на две половины - на продовольственную и промтоварную.
4. Иван Петрович обежал забор и от широких, распахнутых сейчас настезь ворот медленно пошел внутрь двора, осматриваясь, что происходит.
5. С крыльца Иван Петрович кинул взгляд в сторону складов и не увидел огня. Но крики, которые слышались теперь отовсюду, доносились оттуда отчаянней и серьезней. Чтобы спрямить дорогу, Иван Петрович бросился через огород и там, выскочив на открытое место, убедился: горит. Мутное прерывистое зарево извивалось сбоку и словно бы далеко вправо от складов; Ивану Петровичу на миг показалось, что горят сухие огородные прясла и банька, стоящая на задах, но в ту же минуту зарево выпрямилось и выстрелило вверх, осветив под собой складские постройки. Снова слышались крики и треск отдираемого дерева. Иван Петрович опомнился: и что же, куда он с пустыми руками? Он бегом повернул

назад, крича на ходу Алене, но ее уже не было, она, бросив избу, умчалась. Иван Петрович подхватил с поленицы топор и заметался по ограде, не помня, где может быть багор, и не вспомнил, перехваченный другой мыслью: что надо бы закрыть избу. Тут заплясали на стене всполохи огня, заторопили, и Иван Петрович, потеряв всякую память, кинулся тем же путем обратно.

(В.Г. Распутин “Пожар”)

**Задание 10. Восстановите правильную последовательность абзацев в тексте (фрагменте текста). Как связаны предложения в каждой смысловой части текста?**

1. Он назвался родственником, но она его не узнала и от стыда растерялась и от растерянности впустила его в свою комнату.
2. И вот теперь этот грузный, стареющий человек говорит, что он приехал из Франции и на пути к своим родственникам в Горьковскую область (он это старательно выговорил) зашел к ней, зная, что она сейчас живет в Москве. Как она ни вглядывалась в него, в чертах его лица и тем более фигуры ничего не угадывалось от того стройного, лихого юнкера. Как быть?
3. Это был грузный, облысевший человек с тяжелыми веками и усталым лицом. На вид ему было пятьдесят с лишним лет. Он позвонил во входную дверь коммунальной квартиры, где она жила с мужем и двумя детьми, позвонил, нажав именно кнопку их комнаты, и она ему открыла.
4. Потом были война с Германией, революция, и она его больше никогда не видела. Она только слыхала, что в гражданскую войну он был с белыми, сражался против Красной армии, а что было потом, она не знала. То ли его убили, то ли он ушел с остатками белой армии за границу.
5. Был первый послевоенный год. Когда он уже сидел в комнате и назвал себя, она вдруг ясно припомнила то, что было более тридцати лет тому назад! Совсем девочкой она с матерью гостила у дальних своих родственников, и там был молодой юнкер, который подбрасывал ее на руках, и она хохотала от восторга и страха.

(отрывок из рассказа Ф.А. Искандера “Незванный гость”)

**Задание 11. Прочитайте фрагмент текста. Восстановите видовременную соотнесенность глагольных форм. Объясните выбор видовой формы глагола.**

*...Сизые сумерки прозрачно окутают поле, от земли, согретой за день солнцем, поднимался душный, тёплый запах. Медленно всходила красная, угрюмая луна, тёмная туча, формой подобная рыбе, неподвижно стоит на горизонте, разрезая диск луны, и луна показалась чашей, полной крови.*

*Я шёл полем в маленький, сонный город и посмотрел, как угас блеск крестов на церквах; навстречу мне мягко плыл странный звук, неуловимый, точно тень, а по темной, пыльной дороге бежала собака. Опустив хвост, высунув язык и качая головой, она, не торопясь, шла прямо на меня; я видел, как она порою встряхивала шерсть, свалывшуюся в клочья. В её неспешной походке было что-то серьёзное, озабоченное, и вся она – жалкая, голодная, – казалось мне, решала что-то твёрдо и навсегда. Тихо свистнув ей, я звал ее.*

*“...Сизые сумерки прозрачно окутали поле, от земли, согретой за день солнцем, поднимался душный, тёплый запах. Медленно всходила красная, угрюмая луна, тёмная туча, формой подобная рыбе, неподвижно стояла на горизонте, разрезая диск луны, и луна казалась чашей, полной крови.*

*Я шёл полем в маленький, сонный город и смотрел, как угасал блеск крестов на церквах; навстречу мне мягко плыл странный звук, неуловимый, точно тень, а по тёмной, пыльной дороге бежала собака. Опустив хвост, высунув язык и качая головой, она, не торопясь, шла прямо на меня; я видел, как она порою встряхивала шерсть, свалывшуюся в клочья. В её неспешной походке было что-то серьёзное, озабоченное, и вся она – жалкая, голодная, – казалось мне, решила что-то твёрдо и навсегда. Тихо свистнув ей, я позвал ее”.*

*(М. Горький “Собака”)*

**Задание 12. Прочитайте псевдотекст. В нем переплелись два произведения двух разных авторов (текст и фрагмент текста). Тексты объединены общей темой. Попробуйте определить границы двух текстов (обратите внимание на средства связи, типы и стили речи).**

*Богатый мужицкий хутор.*

*Загорелось, когда кончали ужинать, темным и сухим осенним вечером. Зажгли какие-то злодеи с гумна, и на нем все сгорело. Но ригу сыновья хозяина отстояли.*

*Хозяин, огромный, толстый мужик, все время сидел на крыльце избы неподвижно. На гумне был ад – там бешено орала и гасили огонь его сыновья и бабы. **Бабы приготовили эти снопы на свясла. Маша принесла уголья, положила под снопы и стала дуть. Когда солома стала загораться, она обрадовалась, пошла в избу и привела за руку брата, Кирюшку (ему было полтора года, и он только что выучился ходить), и сказала: «Глянь, Килюска, какую я печку вздула».** Снопы уже горели и трещали. Когда застлало сени дымом, Маша испугалась и побежала назад в избу. Кирюшка упал на пороге, расшиб нос и заплакал; Маша втащила его в избу, и они оба спрятались под лавку. Бабушка ничего не слыхала и спала. Старший мальчик, Ваня (ему было восемь лет), был на улице. Он же только глядел, как странно и светло был озарен весь двор красным полымем, как блистал алым зеркалом пруд и розовыми трепетными клубами стояли над двором в высоком небе облака, освещаемые исподу. Он все говорил – очень спокойно:*

*– Бог дал, бог взял. Мне это все равно, я этого не чую и не чувствую.*

*Когда же все догорело, потухло, стал рыдать и рыдал не переставая сутки, лежа вниз лицом в риге возле ворот, на старновке. В темноте, в дыры ворот, сверкали на ней алые пятна солнца и ходил, ковылял одинокий белый голубок, опаленный на пожаре.*

(отрывок из рассказа Л.Н. Толстого “Пожар”, выделенный жирным шрифтом, вставлен в рассказ И.А. Бунина “Пожар”).

**Задание 13. Прочитайте фрагмент текста, восполните пропущенные глаголы.**

*Осень началась солнечными днями.*

*По воскресеньям Турбин с утра ... в поле, туда, где видны были на горизонте станция и один за другим уходящие вдаль телеграфные столбы. Его ... туда, потому что в ту сторону поезд должен был унести его на родину.*

*С утра было светло и тихо. Низкое солнце ... ослепительно. Белый, холодный туман ... реку. Белый дым ... в солнечных лучах над крышами изб и ... в бирюзовое небо. В барском парке, прохваченном ночью сыростью, на низах ... холодные синие тени и ... прелым*

листом и яблоками; на полянах, в солнечном блеске, ... паутины и неподвижно ... светло-золотые клены. Резкий крик дроздов иногда ... тишину. Листья, пригретые солнцем, слабо колеблясь, ... на темные, серые дорожки. Сад... и ...; далеко виден был в нем полураскрытый, покинутый шалаш садовника.

➤ **Какую роль играют пропущенные слова в связи частей текста? Объясните выбор видовой формы глагола.**

➤ **Сопоставьте полученные тексты с оригиналом:**

*“Осень началась солнечными днями.*

*По воскресеньям Турбин с утра уходил в поле, туда, где видны были на горизонте станция и один за другим уходящие вдаль телеграфные столбы. Его тянуло туда, потому что в ту сторону поезд должен был унести его на родину.*

*С утра было светло и тихо. Низкое солнце блестело ослепительно. Белый, холодный туман затоплял реку. Белый дым таял в солнечных лучах над крышами изб и уходил в бирюзовое небо. В барском парке, прохваченном ночью сыростью, на низах стояли холодные синие тени и пахло прелым листом и яблоками; на полянах, в солнечном блеске, сверкали паутины и неподвижно рдели светло-золотые клены. Резкий крик дроздов иногда нарушал тишину. Листья, пригретые солнцем, слабо колеблясь, падали на темные, серые дорожки. Сад пустел и дичал; далеко виден был в нем полураскрытый, покинутый шалаш садовника”.*

*(И.А. Бунин “Учитель”)*

**Задание 14. Прочитайте фрагмент текста, “оживите” повествование, произведя необходимые трансформации.**

*И рисовались у него в голове дорожки в саду, цветы, фрукты, скворешни, караси в прудах и, знаете, всякая эта штука. Эти воображаемые картины были различны, смотря по объявлениям, которые попадались ему, но почему-то в каждой из них непременно был крыжовник. Ни одной усадьбы, ни одного поэтического угла он не мог себе представить без того, чтобы там не было крыжовника.*

*(А.П. Чехов “Крыжовник”)*

**Задание 15. Сравните исходный и трансформированный варианты текста. Что изменилось в результате трансформации?**

***Исходный текст***

*Надо, чтобы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно покажет ему свои когти, стряется беда, болезнь, бедность, потери, и его никто не увидит и не услышит, как теперь он не видит, не слышит других.*

*(А.П. Чехов “Крыжовник”)*

***Трансформированный вариант текста***

*Если бы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно может показать ему свои когти, может стрястись беда, болезнь, бедность, потери, и его может никто не увидеть и не услышать, как теперь он не видит, не слышит других.*

***Клоуз-тест № 1***

*Он не помнил, что он делал, когда пил и когда к утру возвращался домой, выпачканный в грязи и мелу и потерявший шляпу. Передавали ему, что во время попойки он ... друзей, а дома обижал тетку, --- плакала и говорила, что не выдержит такой ... и удавится, и мучил ... за то, что она не идет к нему ласкаться. --- же она, испуганная и дрожащая, скалила зубы, то бил ее ремнем. ... следующий день; все уже кончали свою дневную работу, --- он просыпался больной и страдающий. ... неровно колотилось в груди и замирало, ... его страхом близкой смерти, руки дрожали. За стеной, в кухне, стучала тетка, и звук ее шагов разносился по пустой и холодной квартире. ... не заговаривала с Владимиром Михайловичем и ... подавала ему воду, суровая, непрощающая. --- он молчал, смотрел на потолок в одно давно им замеченное пятнышко и ... , что он сжигает свою жизнь и никогда у него не будет ни славы, ни ... . Он признавал себя ничтожным, и слабым, и ... до*

ужаса. Бесконечный мир кишел движущимися людьми, и не было ни одного человека, который пришел бы к нему и разделил его ... , - безумно-горделивые помыслы о славе и убийственное сознание ничтожества. Дрожащей, ошибающейся ... он хватался за холодный лоб и сжимал веки, но, как ни крепко он их сжимал, слеза просачивалась и скользила по щеке, еще сохранившей запах продажных поцелуев. А когда он опускал руку, она падала на другой лоб, шерстистый и гладкий, и затуманенный слезой взгляд встречал черные, ласковые глаза ... , и ухо ловило ее тихие вздохи. И он шептал, тронутый, утешенный:

- ... , ... мой единственный!...#

263 слова

(Л.Н. Андреев "Друг")

### Карта текста

1. Пояснение к фрагменту: последние два слова повторяются.
2. Вопросы на восприятие текста.
  - О ком идет речь в предложенном фрагменте?
  - Как можно озаглавить этот фрагмент?
3. Пропущенные слова: *оскорблял, которая, жизни, собаку, когда, наступал, а, сердце, наполняя, она, молча, и, думал, счастья, одиноким, муки, рукой, собаки, друг, друг.*
4. Вопросы к языковому анализу текста.
  - С помощью каких средств реализуется категория информативности текста?
  - Какие грамматические единицы участвуют в выражении текстовой модальности?
  - Укажите средства, с помощью которых выражается текстовая категория связности.

### Клоуз-тест № 2

Моя "она"

Она, как авторитетно ... мои родители и начальники, родилась раньше меня. Правы они или нет, но я знаю только, что я не помню ни одного дня в моей жизни, когда бы

я не принадлежал ей и не чувствовал над собой ее ... Она не покидает меня день и ночь; я тоже не выказываю поползновения удрать от нее, - связь, стало быть, крепкая, прочная... Но не завидуйте, юная читательница!.. Эта трогательная связь не приносит мне ничего, кроме ... Во-первых, моя "она", не отступая от меня день и ночь, не дает мне заниматься .... Она мешает мне читать, писать, гулять, ..... природой. Я пишу эти строки, а она толкает меня под локоть и ежесекундно, как древняя Клеопатра не менее древнего Антония, манит меня к ложу. Во-вторых, она разоряет меня, как французская кокетка. За ее привязанность я ... ей всем: карьерой, славой, комфортом... По ее милости я хожу раздет, живу в дешевом номере, питаюсь ерундой, пишу бледными ... Всё, всё пожирает она, ненасытная! Я ... ее, презираю... Давно бы пора развестись с ней, но не развелся я до сих пор не потому, что московские адвокаты берут за развод четыре тысячи... Детей у нас пока нет... Хотите знать ее ... ? Извольте... Оно поэтично и напоминает Лилю, Лелю, Нелли...

Ее зовут – ... ##.

208 слов

(А.П. Чехов)

### Карта текста

1. Вопросы на восприятие текста.
  - Как вы думаете, как "ее" зовут?
  - Как можно сформулировать тему и основную мысль текста? О чем заставляет вас задуматься проблема, заявленная Чеховым в тексте?
2. Пропущенные слова: *утверждают, власти, несчастий, делом, наслаждаться, пожертвовал, чернилами, ненавижу, имя, лень.*
3. Вопросы к языковому анализу текста.
  - С помощью каких средств реализуется категория связности текста?
  - Какие грамматические единицы участвуют в выражении текстовой модальности?

### Клоуз-тест № 3

Высокий стройный брюнет, молодой, но уже ... поживший, в черном фраке и белоснежном галстуке, стоял у двери и не без грусти смотрел на залу, полную ... огней и вальсирующих пар.

«Тяжело и скучно быть ... ! – думал он. – ... – это раб не только страстей, но и своих ближних. Да, раб! Я раб ... пестрой, ... толпы, которая платит мне тем, \_\_\_ не замечает меня. Ее воля, ее ничтожные прихоти ... меня по рукам и ногам, \_\_\_ удав своим взглядом ... кролика. Труда я не боюсь, служить рад, \_\_\_ прислуживаться тошно! \_\_\_, собственно, ... я здесь? Чему служу? Эта вечная возня с цветами, с шампанским, которая сбивает меня с ног, с дамами и их мороженым... невыносимо!! Нет, ужасна ты, доля ... ! О, как я буду \_\_\_, когда перестану быть ... !»

Не знаю, до чего бы еще ... молодой пессимист, если бы к нему не ... девушка замечательной красоты. Лицо молодой красавицы горело румянцем и дышало решимостью. Она провела перчаткой по своему мраморному лбу и сказала \_\_\_, который прозвучал, как мелодия:

- \_\_\_, дайте мне воды!

... сделал почтительное лицо, рванулся с места и побежал.##

185 слов

(А.П.Чехов “Человек”)

### Карта текста

1. Внимательно прочитайте текст. В нем есть пропущенные слова, которые необходимо восстановить.

2. Ниже даны варианты слов, из которых нужно выбрать то, которое наиболее соответствует смыслу текста. В тексте пропущено также ключевое слово, повторяющееся в различных грамматических формах. Восстановите его.

1) очень, **достаточно**, долго, давно

2) поражающих, яркими, от света, **ослепительных**

3) -

- 4) -
- 5) очень, самой, **этой**, своей
- 6) **веселящейся**, торжественной, наслаждающийся, радующей
- 7) **что**, потому что, из-за чего, чем
- 8) бьют, связывала, тянула, **сковывают**
- 9) потому что, **как**, будто, точно
- 10) **сковывает**, бьет, связывал, тянул
- 11) а, **но**, потому что, хотя
- 12) Но, **И**, А, Однако
- 13) откуда, как, с каких пор, **зачем**
- 14) -
- 15) **счастлив**, жить, беден, радостный
- 16) -
- 17) задумался, добрался, **додумался**, выбрался
- 18) пришла, **подошла**, зашла, забрался
- 19) **голосом**, звуком, интонацией, басом
- 20) -
- 21) -
3. Пропущенные слова: **человеком, человек, человека, человеком, человек, человек.**
4. Какую роль играют пропущенные слова в выражении текстовых категорий?

#### **Клоуз-тест № 4**

*На земле так тихо, что падают звезды. В своем сердце мы носим свою тоску и жажду невозможного. Сердце — это ... , из которого растет и растет человек, это обитель вечной надежды и влюбленности. Самое большое ... — это то, что мы все еще ... , ... в холодной бездне, в черной пустынной яме, полной звезд и костров. В хаосе, где бьются планеты друг о друга, как барабаны, где взрываются солнца, где крутится вихрем пламенная пучина, мы еще веселее ... . Но все изменяется, все предается могучей работе. Вот мы сидим и думаем. Если бы вы были ... , вы не пришли*

бы сюда. Холодный пустынный ветер обнимает землю, и люди ... друг к другу; каждый шепчет другому про свое отчаяние и надежду, про свое сомнение, и другой слушает его как мертвец. Каждый узнает в другом свое ... , и он слушает и слушает.

--- мир такой, какой он есть, это хорошо. И мы живем и радуемся, потому что ... человека всегда жених, ищущий свою ... . Наша ... — всегда влюбленность, высокий пламенный цвет, которому мало влаги во всей вселенной. Но есть тайная сокровенная мысль, есть в нас глубокий колодезь. Мы там видим, что и эта ... , этот ... мог бы быть иным — лучшим и чудесным, чем есть. Есть бесконечность ... , а мы идем только по одному. Другие пути лежат пустынными и просторными, на них никого нет. Мы же идем смеющейся любящей толпой по одной случайной ... . А есть другие, прямые и дальние ... И мы могли бы идти по ним. Вселенная могла бы быть иной, и человек мог бы поворотить ее на \_\_\_\_\_ . Но этого нет и, может, не будет. От такой мысли захлопывается сердце и замораживается ... . Все могло бы быть иным, лучшим и высшим, и ... не будет.#

284 слова

(А.П. Платонов “Поэма мысли”)

## Карта текста

### 1. Вопросы на восприятие текста.

- Как можно озаглавить данный фрагмент?
- Как можно сформулировать тему и основную мысль текста? О чем заставляет вас задуматься проблема, заявленная Платоновым в тексте?

2. Пропущенные слова: **корень, чудо, живы, живы, живем, счастливы, жмутся, сердце, если, душа, невесту, жизнь, жизнь, мир, путей, дороге, дороги, лучшую дорогу, жизнь, никогда.**

### 3. Вопросы к языковому анализу текста.

- С помощью каких средств реализуется категория связности текста?
- Какие грамматические единицы участвуют в выражении текстовой информативности и модальности?

## **Клоуз-тест № 5**

**1. Составьте клоуз-тест, пропустив ключевые слова.**

**2. Составьте карту текста, включив в нее:**

**- вопросы на восприятие текста;**

**- вопросы к языковому анализу текста.**

*Жил я счастливо. Была у меня подруга. Помню, как меня измучила первая наша разлука, – я по делу уезжал за границу, – и как потом она встречала меня на вокзале-стояла на перроне, как раз в клетке желтого света, в пыльном снопе солнца, пробившего стеклянный свод, и медленно поворачивала лицо по мере того, как проползали окна вагонов. С нею мне было всегда легко и спокойно. Только однажды... Да, вот тут я опять чувствую, какое неуклюжее орудие – слово. А хочется мне объяснить... Это такой пустяк, это так мимолетно: вот мы с нею одни в ее комнате, я пишу, она штопает на ложке шелковый чулок, низко наклонив голову, и розовеет ухо, наполовину прикрытое светлой прядью, и трогательно блестит мелкий жемчуг вокруг шеи, и нежная щека кажется впалой, оттого что она так старательно пучит губы. И вдруг, ни с того ни с сего, мне делается страшно от ее присутствия. Это куда страшнее того, что я не сразу почувствовал ее на вокзале. Мне страшно, что со мной в комнате другой человек, мне страшно самое понятие: другой человек. Я понимаю, отчего сумасшедшие не узнают своих близких... Но она поднимает голову, быстро, всеми чертами лица, улыбается мне, – и вот от моего странного страха уже нет и следа. Повторяю, это случилось всего только раз, это тогда мне показалось глупостью нервов – я забыл, что в одинокую ночь, перед зеркалом, мне приходилось испытывать нечто очень похожее.#*

226 слов

(В.В. Набоков "Ужас")

## ТРЕТИЙ ЭТАП

**Задание 1. Приведите аргументы в пользу данных тезисов. Сформулируйте основной вывод из изложенных вами доказательств:**

1. *“Мы ищем возлюбленную, последнюю истину. Ее не надо ни искать, ни жалеть, тогда она придет сама “..... (А.П. Платонов “Чтобы стать гением будущего...”)*
2. *“Сердце — это корень, из которого растет и растет человек, это обитель вечной надежды и влюбленности” .....(А.П. Платонов “Поэма мысли”)*
3. *“Тяжело и скучно быть человеком! Человек - это раб не только страстей, но и своих ближних”..... (А.П. Чехов “Человек”)*
4. *“Человеку нужно не три аршина земли, не усадьба, а весь земной шар, вся природа, где на просторе он мог бы проявить все свойства и особенности своего свободного духа”..... (А.П. Чехов “Крыжовник”)*

**Задание 2. Напишите вступительную часть текста и сформулируйте вывод в заключительной части:**

.....  
*Во-первых, язык нужен для того, чтобы люди могли обмениваться мыслями в процессе своей деятельности, т.е. он нужен как средство общения.*

*Во-вторых, язык нужен для того, чтобы закреплять и сохранять коллективный опыт человечества, его достижения.*

*И, наконец, в-третьих, язык нужен для того, чтобы человек мог с его помощью выразить свои мысли, чувства, эмоции.*

*Итак,.....*

**Задание 3. Составьте текст по данной модели:**

.....  
*Во-первых, .....*

*Во-вторых, .....*

*В-третьих, .....*

*Таким образом, .....*

**Задание 4. Составьте текст, используя данную модель:**

*Утром.....*

*Сначала.....*

*Затем.....*

*После .....*

**Задание 5. Составьте текст по данной модели:**

*Справа.....*

*Слева.....*

*Впереди.....*

*Напротив.....*

**Задание 6. Опишите какую-либо картину, используя данную модель текста:**

*Перед нами.....; В центре картины.....; На втором плане.....;*

*Вдали, на заднем плане.....; Художник пытался изобразить.....*

**Задание 7. По данному плану восстановите события, которые могут быть описаны в тексте:**

- 1. Елка у нового московского дома.*
- 2. Новый год. Срубленная верхушка ели.*
- 3. Памятник подлецу, срубившему ель.*
- 4. Новая молодая ель.*
- 5. Знак доброй памяти.*

**Сопоставьте полученные тексты с оригиналом:**

*“Пословица говорит, что каждый человек должен посадить за свою жизнь одно дерево. Однажды у нового московского дома я увидела елку, посаженную кем-то из*

*жильцов. Вся в игольчатом серебре, пушистая и веселая, она украшала весь двор своей прелестью.*

*Но подоспел Новый год, и чья-то злая рука грубо и безжалостно срубила для продажи верхушку этой ели. Остался лишь короткий ствол с беззащитно распластанными нижними ветвями. Он одиноко торчал на заснеженной земле. Подойдя ближе, я увидела, что к стволу прикреплена табличка: “Памятник подлецу, срубившему эту ель”.*

*С той поры я долго обходила тот дом стороной: глядеть на изуродованное дерево было горько. Но однажды все же пошла и увидела: на том же месте росла новая молодая ель.*

*Она сияла под солнцем голубым своим серебром, как знак доброй памяти о человеке, снова щедро подарившем всем прохожим частицу лесной красоты”.*

*(по Т. Тэсс)*

**Задание 8. Из приведенных предложений составьте небольшой текст. Подумайте, какие предложения и в какой последовательности можно включить в описание:**

*В конце сентября, в октябре дожди лили с утра до ночи.*

*Осень началась солнечными днями.*

*Листья, пригретые солнцем, слабо колеблясь, падали на темные, серые дорожки.*

*Низкое солнце блестело ослепительно.*

*Белый, холодный туман затоплял реку.*

*Сад пустел и дичал.*

*На месте срубленного леса белела щепка, среди обрубленных сучьев и поблекших листьев возвышались три длинные, тонкие березки с уцелевшими макушками.*

*Белый дым таял в солнечных лучах над крышами изб и уходил в бирюзовое небо.*

*С утра было светло и тихо.*

*(По И.А. Бунину)*

**Задание 9. Напишите небольшой текст-рассуждение по приведенным предложениям. Подумайте, какие предложения и в какой последовательности можно включить в рассуждение:**

*Но хочет ли мир своего спасения?*

*Вселенная — пламенное мгновение, прорвавшееся и перестроившее хаос.*

*Великая жизнь не может быть длиннее мига.*

*Почему же не может спастись мир, то есть перейти на иную дорогу?*

*Ибо жизнь не должна быть длиннее мига, чем дальше жизнь, тем она тяжелее.*

*Но сила вселенной — тогда сила, когда она сосредоточена в одном ударе.*

*( По А.П. Платонову)*

**Задание 10.** Как вы понимаете смысл выражения “Бог дал, бог взял”? Сочините небольшой рассказ, взяв данное выражение в качестве заголовка.

*(По рассказу И.А. Бунина “Пожар”)*

**Задание 11.** Продолжите текст по данному началу.

*– Ты помнишь, что сегодня за день? – громко спросил Данильцев, тщательно выбриваясь. – Сегодня день особенный. Наш день.*

*Конечно, она помнила. Их всего-то у них было два таких дня. Первый и второй. Один весной, другой осенью...*

*(по рассказу Т.П. Дрозда “Навсегда”)*

**Задание 12.** Продолжите текст по данному началу.

*“Материнская молитва со дна моря достанет” – эту пословицу, конечно, знают все...*

*(по рассказу В.Н. Крупина “Материнская молитва”)*