

УДК 37.016:808.2

ББК 74.261.3

У 68

Ф.К. Уракова

## Сквозные и опорные понятия, способствующие обучению построению текста

(Рецензирована)

### **Аннотация:**

В статье рассматриваются основные лингвистические понятия, являющиеся сквозными и способствующими развитию связной речи учащихся, формированию их базовых коммуникативных умений и навыков.

### **Ключевые слова:**

Слово, словосочетание, предложение, текст (макротекст и микротекст), связная речь.

Речевая деятельность формируется в процессе обучения сквозным единицам на уроках русского языка, в частности грамматики. Многие ученые-методисты (Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, В.А. Добромыслов, А.М. Пешковский, Н.С. Рождественский, Л.П. Федоренко и другие), говоря о развитии речи школьников, напрямую связывают успешность формирования речевых умений и навыков со знанием этого раздела. На это указывал и Л.В. Щерба, называя грамматику *сборником правил речевого поведения*.

Развитие связной русской речи учащихся-адыгейцев – одна из основных задач обучения русскому языку в национальной школе. Однако на всех этапах обучения учащиеся испытывают трудности в оформлении связного текста. В практике школьного преподавания русского языка сохраняется такое положение, когда процесс изучения языковых единиц и формирования речевых умений учащихся развиваются параллельно, мало соприкасаясь друг с другом. Так, на уроках грамматики школьники получают сумму знаний о значении, структуре и об особенностях использования в речи всех единиц этого уровня, но при этом, как показывает опыт, существенно не меняется даже грамматический строй речи учащихся, не говоря уже о собственно коммуникативных умениях и навыках.

Поэтому основная задача методики обучения русскому языку заключается в том, чтобы отобрать для школьного изучения основные лингвистические понятия, являющиеся сквоз-

ными и способствующими развитию связной речи учащихся, формированию их базовых коммуникативных умений и навыков, то есть научить учащихся свои знания о языковых явлениях, их признаках и свойствах переносить в сферу практической деятельности.

В настоящее время достаточно четко выделен подход к изучению языковых явлений, при котором лингвистические единицы рассматриваются в плане их взаимной связи, контекстуальной обусловленности и текстообразующей специфики. Это связано с реализацией функционального подхода к языку, при котором структурные, системные и содержательные характеристики анализируются во взаимодействии и требуют интегрирующего изучения, «при котором язык изучается на основе коммуникативных единиц, неразрывно соединяющих в своей смыслозавершенности все звенья целого дискурса» [6, 48].

Как утверждают ученые, коммуникативная направленность обучения языку реализуется, если при рассмотрении грамматических правил и определений, анализе речевого материала движение осуществляется от функции к форме, а не наоборот. «Структура и содержание изучаемого материала должна носить функциональный характер: основное внимание учащихся при их усвоении должно быть направлено на функцию усваиваемого материала. Лексические и грамматические единицы, изучаемые на уроках, должны быть включены сначала в соответствующие речевые образцы, а затем – в систему речевых действий, выполняемых уча-

щимися в различных ситуациях общения» [5, 117]. Это позволит добиться того, что система языка и его законы будут усваиваться как функционально значимые, а не только как познавательные значимые. Поэтому при изучении единиц языка *необходимо следовать от функции изучаемого факта к его характеристике*.

Выбор текста в качестве дидактической единицы, обеспечивающей синтаксическую основу изучения всех явлений языка и речи, находит теоретическое обоснование не только в исследованиях, связанных с функциональным подходом к описанию фактов языка и его законов, но также и в исследованиях, связанных с системным подходом в обучении.

Системный подход в обучении предполагает изучение русского языка на основе системных связей его единиц и тем самым сближения процессов изучения языка и обучения речи в школе.

Анализ формальной стороны языка с опорой на семантику способствует более точной характеристике конкретных языковых понятий. Системный подход ведет к повышению качества обучения за счет усиления коммуникативной ориентации школьной грамматики, приведения структуры курса в соответствие с разноплановостью его содержания.

В связи с тем, что во всех исследованиях коммуникативной лингвистики основной единицей не только речи, но и языка признается соотношение текста с единицами других уровней, все средства языка в тексте становятся коммуникативно-значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему, «в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки и обнаруживает новые, текстообразующие функции». Следовательно, конечное назначение каждой единицы языка – «это тот вклад, который вносится ею в образование текста-сообщения» [5].

Отсюда следует еще один вывод: единицы языка, объединяясь в предложение и группы предложений, образуют компоненты текста, его структурные элементы. «Слова, сцепления слов, сцепления словосочетаний, связи предложений, связи сложных предложений – все эти языковые структуры имеют свою логическую базу, и функционирование их в цепи обмена

информацией опирается на логико-понятийную деятельность сознания» [5, 14].

Изучение языковых единиц на функционально-семантической основе имеет большое значение в преподавательской практике. Опора на семантику предполагает ознакомление учащихся в ходе изучения русского языка со значением коммуникативных единиц и формальными грамматическими категориями, с учетом их функционирования в тексте, способствует формированию у учащихся умений и навыков анализировать конкретные единицы синтаксиса (словосочетания и предложения) в зависимости от наиболее обобщенных семантико-синтаксических понятий, что оказывает безусловно положительное влияние на речевое развитие учащихся.

Анализ синтаксических единиц с разных сторон позволяет учащимся более точно характеризовать конкретные типы словосочетаний и предложений, особенно в тех случаях, когда их элементы имеют признаки, свойственные разным языковым явлениям (дополнение с обстоятельством значением, дополнение, осложненное определительным значением и др.).

Учет семантико-стилистических особенностей языковых единиц формирует навыки анализа с точки зрения стилистической отнесенности, умение строить собственное высказывание в соответствии с речевой ситуацией.

Вывод о том, что текст одновременно является единицей языка и произведением речи имеет, на наш взгляд, очень важное методическое значение: обучение русскому языку в школе должно строиться на основе анализа текста как результата речевой деятельности, но с учетом механизмов условий, которые определяют его структуру и содержание в целом [8, 263].

Исходя из этого, и учитывая, что базу для речевого развития создает функциональный аспект языка в рамках коммуникативного направления как одного из ведущих с точки зрения речевого развития учащихся мы выделяем функционально-системный – изучение сквозных единиц на всех языковых уровнях (В.В. Бабайцева, Е.Ф. Глебова, В.П. Озерская, Е.П. Пронина и др.) и функционально-стилистический (Е.А. Барина, Н.Н. Иконников, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, Т.И. Чижова и др.) подходы, которые обеспечивают формиро-

вание у учащихся навыков мотивированного и стилистически оправданного употребления усвоенных конструкций в речи.

Проблемы интенсификации (нахождение дополнительных резервов для ускорения темпов обучения), практическая речевая направленность обучения русскому языку диктуют необходимость выделения *опорных, сквозных* понятий и формирования на этой основе «базовых знаний, необходимых для изучения курса русского языка в целом» [1, 16]. В.В. Бабайцева выделяет как опорные понятия *слово* и *предложение*. С.Г. Ильенко расширяет этот ряд: «Опорные темы включают в себя тот языковой материал, который должен постоянно находиться в поле зрения обучающихся, так как именно он составляет основу основ в постижении теории языка и в осуществлении практической речевой направленности (имеется в виду как ее устная, так и письменная форма). К опорным темам она относит: 1) состав слова; 2) части речи (прежде всего – служебные); 3) члены предложения (прежде всего – главные); 4) синонимию (лексическую и грамматическую)» [4, 32].

Принимая во внимание данные положения, мы рассматриваем их как сквозные лингвистические понятия, которые составляют основу обучения теории языка и развития связной речи.

Наблюдение за учебным процессом, анализ программ и учебников позволили нам сделать вывод, что работа по формированию синтаксического строя речи и совершенствованию речевых умений и навыков учащихся будет более эффективной, если во взаимосвязи будут рассматриваться номинативные и коммуникативные единицы как сквозные понятия на всех этапах обучения русскому языку.

В основе учения о построении речи лежит тезис о том, что речь начинается с номинативных единиц и правил их сочетания (В.В. Виноградов). Следовательно, процесс овладения речью есть процесс синтаксической организации единиц языка: слов, словосочетаний и предложений. В связи с этим для формирования речевых умений и навыков необходимо создать прежде всего теоретическую базу, представляющую понятийную систему.

Исходя из того, что основной целью обучения русскому языку в школе является речевое

развитие учащихся, мы выделяем следующие сквозные понятия: **слово, словосочетание, предложение и текст**, которые соотносятся с номинативными единицами языка (слово, словосочетание) и коммуникативными единицами языка (предложение, текст).

Рассмотрение данных единиц на уровне сквозных понятий обязывает изучать их с разных сторон и на протяжении обучения всем разделам русского языка.

**Слово** как первоэлемент высказывания изучается на всех этапах обучения русскому языку, в различных разделах. Так, с точки зрения *фонетической* рассматривается звуковая оболочка; выделяются те гласные и согласные звуки, которые составляют слово; определяется слог, на который падает ударение и т.д. *Лексикология (описательная)* в первую очередь выясняет все, что связано со значением слова: уточняет типы значений, определяет сферу употребления слова, стилистическую окраску и т.п. Для *лексикологии (исторической)* важным является вопрос о происхождении слова, его семантике, сфере употребления, стилистической принадлежности в разные периоды развития языка. С точки зрения *грамматической* является принадлежность слова к той или иной части речи, присущие слову грамматические формы (словоформа – в морфологии; синтаксема – в синтаксисе), роль слов в предложении. Все это дополняет лексическое значение слова.

Грамматические и лексические значения тесно между собой связаны, поэтому изменение лексического значения нередко приводит к изменению грамматической характеристики слова. Так, в словосочетании *глухой согласный* слово *глухой* (в значении «звук, образуемый только при участии одного шума, без участия голоса») – это имя прилагательное относительное. А в словосочетании *глухой голос* слово *глухой* (в значении «приглушенный, неясный») – это имя прилагательное качественное, имеющее степени сравнения, краткую форму. Следовательно, изменение значения повлияло и на морфологическую характеристику слова. Лексическое значение в слове может быть единственным (такие слова называются однозначными), но может и сосуществовать с другими лексическими значениями этого же слова (такие слова называются многозначными).

От знания лексического значения слова зависит правильность понимания высказывания и всего текста в целом, а также понимание образительно-выразительных средств и выразительность собственной речи. Кроме усвоения лексического значения слова, необходимо также рассмотреть связь его с другими словами, лексическую и синтаксическую сочетаемость.

Словоформы, по определению Г.А. Золотовой, - это наименьшие единицы синтаксиса, «из которых формируются и на которые соответственно членятся предложения» [3, 19]. Словоформы имеют собственные структурно-семантические свойства, которые называют также синтаксическими элементами. Являясь членом предложения, словоформа имеет определенные отличия, так как член предложения можно рассмотреть только в составе предложения, словоформа же разбирается как самостоятельная морфологическая единица.

Синтаксическое слово (синтаксему) следует рассматривать «как результат взаимодействия лексического слова (одного из значений лексем) и морфологической формы (словоформы)» (Г.А. Золотова).

Таким образом, в процессе анализа рассматривается и морфологическая природа слова, и его синтаксические возможности. Словоформа «в результате соединения семантики и морфологии ... приобретает способность вступить в тот или иной тип словосочетания или предложения» [3, 49]. Рассматривая различные синтаксические модели, Г.А. Золотова утверждает, что «синтаксические возможности слова обусловлены прежде всего его категориальной семантикой». Вступая в предложение определенной структуры на основе определенных функций своего класса, синтаксема приобретает статус его компонента.

В основе анализа предложения лежит учение о членах предложения, которые не только выражают синтаксические (грамматические) функции слов в предложении, но и имеют непосредственную связь с содержанием мысли, так как единицы синтаксиса являются средством формирования и выражения мысли и выполняют определенную текстообразующую роль.

Процесс овладения словом включает не только усвоение значения слова, его правописания, но и сочетательные возможности данно-

го слова, практическое овладение нормами согласования и управления.

Сочетаемость рассматривается как основное свойство языковых единиц, обеспечивающих их функционирование в речи. Ее можно назвать органическим, постоянным свойством языковых единиц, которые употребляются в речи в зависимости от целей и задач общения. Сочетаться могут слова, обозначающие предмет и его признак (*родной дом, ключевая вода, распустившийся цветок, листья березы*), предмет и его действие (*рисовать красками, рисовать в альбоме*) и др.

Таким образом, чтобы школьники научились понимать и правильно употреблять в собственной речи языковые единицы, необходимо синхронно анализировать лексические и грамматические значения слова, учитывая его сочетательные возможности.

**Словосочетание** является «строительным материалом» для построения предложения. Но в отличие от предложения словосочетание лишено предикативности, не имеет модальности, не имеет интонационной законченности, не обладает коммуникативной функцией. Оно имеет следующие основные свойства:

1) употребляется в речи только в составе высказывания;

2) как номинативная единица языка, в отличие от слова, дает более полное, точное определение предметам, их признакам и т.д.;

3) форма зависимого слова предопределяется формой основного слова.

В процессе анализа словосочетания происходит установление и осознание синтаксических связей между словами, что способствует уяснению структуры предложения, формированию умения строить предложения на базе словосочетаний.

Правильно организованная работа над словосочетанием помогает повысить уровень знаний учащихся при изучении всех разделов языка. В целом эта работа способствует расширению словарного запаса, обогащению речи учащихся разнообразными моделями словосочетаний.

Таким образом, изучение словосочетания как сквозного понятия и единицы позволяет подготовить учащихся к углубленному изучению строения и значения предложений, связей и отношений между словами в предложении.

Несмотря на то, что все рассмотренные выше единицы не имеют смысловой и интонационной законченности, значение их велико, так как зачастую именно указанные единицы являются значимыми для выявления семантики текста, создания выразительности речи.

Бесспорно, основным элементом структуры текста является **предложение**, или по-другому высказывание, фраза, текстема. Предложение в тексте осознается и воспринимается не само по себе, а в отношении своих связей с другими предложениями, как часть целого, как компонент, «клеточка» текста. В одном предложении нельзя выразить мысль полностью, лишь какую-либо ее часть, какую-либо сторону, потому что полный смысл раскрывается только в группе предложений, куда входит данное. Эти предложения могут предшествовать ему или следовать за ним.

Подобные группы предложений у разных исследователей получают разные названия: фраза (А.М. Пешковский); фразовые единства и фразовые ансамбли (В.А. Бухбиндер); сверхфразовые единства (Л.А. Булаховский); сложное синтаксическое целое (Н.С. Поспелов); высказывание (В.В. Виноградов); союз текстом (Е.И. Шендельс); прозаическая строфа (Г.Я. Солганик). Наиболее часто встречающееся обозначение группы предложений, связанных по смыслу, – сложное синтаксическое целое (ССЦ) и сверхфразовое единство (СФЕ). Это сложные структурные единства, состоящие более чем из одного самостоятельного предложения, обладающие смысловой целостностью в контексте связной речи и выступающие как часть завершенной коммуникации.

Функционирование языковых единиц в процессе речевой деятельности (тексте) обусловлено их семантикой и грамматическими свойствами. Чтобы научить учащихся определять смысловое назначение и роль единиц языка в построении речи, необходимо рассматривать их в контексте, а не изолированно. Именно в контексте «реализуется семантика единиц всех уровней» (Г.В. Колшанский).

В настоящее время достаточно четко выделился такой подход к языковым явлениям, при котором лингвистические единицы рассматриваются в плане их взаимной связи, контекстуальной обусловленности и текстообразующей специфики.

Единицей, которая объединяет все элементы языка в определенную стройную систему, является **текст**, основная единица речи, высшая единица синтаксического уровня.

Мы рассматриваем текст как результат речевой деятельности в устной или письменной форме, обладающий смысловой завершенностью и структурным единством.

В лингвистике текста различаются два основных объекта:

1) макротекст – текст в широком смысле этого слова – законченное произведение, подчиняющееся определенным законам строения и характеризующееся определенным набором специфических текстовых признаков – категорий (И.Р. Гальперин);

2) микротекст – текст в узком смысле слова – когда предметом изучения становится сверхфразовое единство (Н.Д. Зарубина, О.И. Москальская, Г.Я. Солганик).

Микротексты – это синтаксические единицы, они относятся к синтаксическим явлениям. Макротексты – понятие, которое не поддается определению в рамках грамматики. Как представляется, такое выделение микро- и макротекстов еще раз подтверждает положение о том, что текст является синтаксической структурой, что позволяет его считать единицей языка и речевым произведением.

Важным моментом для нашего исследования является тот факт, что микротексты легко *моделируются*. Объяснить модель микроструктуры можно правилами грамматики. Все это позволяет рассмотреть (проанализировать) микроструктуру текста, абстрагируясь от условий коммуникации, что имеет значение для формирования у учащихся речевых (коммуникативных) умений. В основе создания и анализа макротекстов лежат закономерности обусловленные коммуникативными принципами, которые зависят от конкретной деятельностной ситуации.

Микротексты и макротексты обладают всеми признаками и категориями единого текста-произведения. Более того, макротекст – это всегда совокупность микротекстов, расположенных в виде иерархически организованной линейной последовательности.

Смысловая связь между предложениями в тексте обеспечивается соответствующими лексико-грамматическими средствами. Чаще всего

предложения в тексте связываются цепной или параллельной связью. Цепная связь реализуется посредством повторения в том или ином виде какого-либо члена предыдущего предложения, развертывания части его структуры в последующем предложении. Повтор в данном случае выражает структурную соотнесенность предложений, их теснейшую связь.

«При параллельной связи предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются, при этом благодаря параллелизму конструкций, в зависимости от лексического «наполнения», возможно сопоставление или противопоставление» [7, 132]. Связь же между ССЦ осуществляется дистантно, через наиболее информативные, коммуникативно-значимые части текста.

Некоторые авторы выделяют и третий тип связи в ССЦ. Это смешанная связь (В.В. Бабайцева, Г.А. Золотова, Л.М. Лосева). В сложных синтаксических целых со смешанной связью совмещается параллельная и цепная связь. Для них более характерной является связь от параллельной к цепной связи.

Каждый из названных видов связи реализуется с помощью соответствующих средств языка. Так, для соединения частей текста, групп предложений используются союзы, частицы, вводные слова, вопросительные предложения и др. «Для реализации цепной связи между отдельными предложениями в ССЦ (СФЕ) применяются синтаксические повторы, синонимы, местоимения, слова с временным и пространственным значением и т.п. Для осуществления параллельной связи уместно такое средство, как параллелизм построения предложений, выражающийся в использовании глаголов с единым временным планом, одинакового порядка слов и т.п.» [5]. Сущность синтаксического параллелизма заключается в повторении одной и той же синтаксической модели предложений и симметричности расположения основных членов предложения.

Таким образом, текст обладает определенной структурой, выражающейся во взаимосвязи отдельных предложений и частей текста. Всякий текст имеет соответствующую композиционную оформленность. Это характерно не только для законченных речевых произведений (макротекстов), но и для ССЦ (микротекстов). Как уже было отмечено ранее, композиция

макротекста представлена иерархически организованной последовательностью микротекстов, обусловленной типом речи, жанром произведения и пр. Структура микротекста также поддается моделированию, однако его классической формой признан монотематичный трехчастный абзац, состоящий из зачина, основной (средней) части и концовки.

Зачин текста – начальная часть текста, имеющая особое коммуникативное назначение (функцию), определяемое автором в соответствии с целями, темой и идеей текста, а также возможностями и интересами адресата. Намеченная в зачине тема получает развитие в основной части текста. И заканчивается текст обычно концовкой, где в соответствии с задачами автора и содержанием текста реализуется одна из следующих функций: подытоживание, обобщение, общая оценка предмета речи, прогноз, призыв, пожелания и т.д.

Вопрос о роли зачина текста и способах его выражения – один из актуальных вопросов современной филологии, являющийся не менее важным и для методики обучения связной речи.

Несмотря на разницу в подходах исследователей, основной функцией зачина текста признана *моделирующая функция*, в соответствии с которой начало текста предопределяет не только его содержание, но и тип речи и стиль изложения.

С синтаксической точки зрения, зачин – обычно наиболее самостоятельное предложение, которое для многих текстов является смысловым и синтаксическим центром, организующим текст.

Роль зачина текста может выполнять как одно предложение, так и группа предложений. С точки зрения структуры, предложение, выступающее в роли зачина, должно являться независимым от контекста коммуникативно-сильным, или автосемантическим, предложением, не содержащим в себе значений координации, инкомплетивности, инверсионности и прономинальности, в которых реализуется текстовая категория последовательности; его содержание должно быть понятно без обращения к соседним высказываниям.

Существенным моментом для методики обучения является мысль о том, что «идеальное» начальное предложение текста должно быть двусоставным, причем желательно, чтобы

грамматическая основа предложения образует актуально нечленимое ядро: препозиция сказуемого по отношению к подлежащему. Предложение-зачин должно содержать в себе детерминирующий член – обстоятельство времени или места, который предшествует грамматической основе или находится в интерпозиции, например: *На свете есть разные люди. Ночью выпал снег.*

В качестве сказуемых в предложениях-зачинах могут выступать глаголы со значением бытия, появления (быть, существовать, жить, появляться, рождаться и т.д.) или означающих нахождение героя в определенном месте, его вхождение в область реального мира, обозначенную детерминантом, вхождение в поле восприятия повествователя, а также способы существования, проявления героев (Н. Д. Арутюнова, Л. Е. Лисовицкая).

Подлежащее начального предложения обычно выражается именем, являющимся номинацией объекта высказывания, например: нарицательным существительным с широким (родовым) значением, причисляющим объект к широкому классу объектов (названия людей по полу, возрасту, профессии, национальности и пр.), или неопределенным местоимением *некто*; использование одиночных имен собственных в зачине нежелательно, поскольку они не удовлетворяют условию первичности упоминания (А.А. Акишина, Е.В. Падучева).

С точки зрения содержания, в первом предложении текста должны содержаться элементы, обеспечивающие перспективу высказывания, то есть «семантически емкие слова». В роли перспективных элементов зачина могут выступать существительные типа: а) *случай, история, событие* и пр.; б) *вопрос, проблема*; в) существительные с абстрактным значением типа: *привычка, скука, волнение, крик, тишина* и т.д.; г) существительные, называющие ситуацию как целое: *встреча, беседа* и т.д.; наконец, любые самостоятельные части речи, обладающие коннотативной окраской (*плелся, с треском, хулиган* и т.д.) (А. А. Акишина, В.Н. Телия и др.).

Первые предложения ССЦ очень часто начинаются с абзаца и выполняют две функции: семантическую (начинают в тексте новую синтаксическую единицу) и семантико-стилистическую (выражают основную мысль). Но, представляя собой новую микротему, первые

предложения ССЦ не всегда являются структурно-семантическим центром, не всегда несут в себе основную информацию. Этим, вероятно, и объясняется тот факт, что ССЦ не всегда начинается с красной строки. В одних случаях основная мысль сообщается сразу, вначале, а уже затем дается комментирующая информация; в других – сначала излагаются факты, аргументы, а затем формируется основное положение. Бывают и такие ССЦ, в которых вообще не выделяются основное предложение и комментирующие или аргументирующие части. Это прежде всего описательные ССЦ, в которых перечисляются однородные предметы, явления или их признаки.

*Основная (средняя) часть* текста содержит развитие темы, намеченной зачином. Это группа предложений, соединенных с зачином и между собой цепной, параллельной или присоединительной связью. Важнейшим признаком синтаксической связи между частями текста является модальность, то есть указание словами, определенными формами грамматики на отношение к действительности. В качестве средств выражения модальности, для оформления переходов от начала к развитию и завершению мысли используются личные местоимения (*я, мы, они*), личные глаголы, модальные частицы и слова. В текстах-повествованиях переход от зачина часто осуществляется словом *когда*, обозначающим завязку действия, указывающим на быстротечность события, происшедшего в прошлом. Такими же свойствами обладают слова *вдруг, внезапно* и другие.

Современная теория текста располагает сведениями о функциях концовок, их типах, структуре, элементах и приемах сопряжения с основной частью высказывания. В качестве концовки могут выступать как одно предложение, так и сложное синтаксическое целое и даже несколько ССЦ.

Лингвистами выделяются разнообразные структурно-функциональные типы концовок (А.А. Акишина, И. Р. Гальперин, В.П. Николаева, И.А. Фигуровский и др.). Однако все исследователи единодушны в том, что концовка текста – это самостоятельный компонент его структуры, обладающий характерными только для него признаками. Так, по мнению И.А. Фигуровского, завершающие предложения часто содержат в себе присоединение еще одной

мысли и притом последней. Следовательно, в роли концовки может с успехом выступать присоединительное предложение, связанное с предыдущими при помощи союзов и союзных речений *и, тоже, а, да, да и, кроме того, сверх того, при этом, мало того, и притом, а то и др.*

Кроме того, одним из признаков завершающего текст предложения служат следующие вводные слова и словосочетания: *итак, таким образом, следовательно, наконец, только и, вообще, одним словом, в общем* и др.

А.А. Акишина в исследовании структурных элементов текста останавливается на следующих функциональных типах концовок: 1) концовка как формальный «завершитель» внутренней незавершенности; 2) финал-обобщение; 3) финал-оценка; 4) «ложный конец» (В. Шкловский), когда текст замыкается, например, описанием природы (то есть переключается с одной картины на другую, например, смена повествовательного описания оценочным).

Помимо перечисленных функциональных типов концовок, в современных исследованиях текста также выделяются концовка – проблемный вопрос, концовка – риторический вопрос, концовка – прогноз.

Таким образом, средства завершения текстов довольно разнообразны. Однако, концовка-подытоживание – самый распространенный и универсальный вариант завершения текста, поскольку может содержать в себе и обобщение, и вывод, и оценку, и причину, наконец, подытоживать некую ситуацию заключительным действием и пр. Данный тип концовки зачастую является реализацией основной мысли высказывания.

Конечные предложения подытоживают содержание абзаца, текста, подчеркивают заключительный характер действия или описания.

Несмотря на объективно существующую функциональную разницу между зачинами и концовками, и начальными, и конечными предложениями во многом сходны между собой по значению и структуре: зачины и концовки текста представляют собой *устойчивые структурно-семантические модели предложений*. Это объясняется общей организующей ролью начальных и конечных предложений в определении границ ССЦ как смыслового целого. Следова-

тельно, при обучении созданию текста это свойство зачинов и концовок позволяет использовать *метод моделирования* как оптимальный для развития речи учащихся и их творческих способностей в целом.

Анализ языковых единиц, их грамматических особенностей способствует не только взаимосвязи изучения единиц языка разных уровней, но и тому, что изучение грамматических явлений становится доступным и интересным. Текст, хорошо и целесообразно выбранный, формирует речевую среду, делает ее потенциал оптимальным.

М.Т. Баранов, говоря о роли текста в процессе формирования речевых умений учащихся, отмечает, что для формирования коммуникативной компетенции необходимо, во-первых, научить школьников анализировать готовый текст; во-вторых, создавать свой собственный [2].

Поэтому большое внимание на уроках изучения грамматики необходимо уделять образцовым текстам, чтобы учащиеся могли тренировать свои речевые способности, приобретать речевые умения. В процессе такой работы не только познается система русской грамматики, запоминается образцовая речь, но и происходит речевое развитие учащихся.

Опора на данные современной лингвистики по вопросам ССЦ, текста, абзаца, их соотношения, иерархии позволяет научно обоснованно определить содержание системы работы по развитию связной русской речи учащихся. Объединяя в себе все единицы языка, текст делает их коммуникативно-значимыми, несущими определенную информацию. Единицы языка, объединяясь в предложение и группы предложений, образуют компоненты текста, его структурные элементы, становясь звеном процесса общения, а не изолированными единицами. Все элементы, единицы текста неразрывно соединяются друг с другом, образуя смысловое и структурное единство, поэтому изучение единиц текста возможно только в системе (предложение – ССЦ – текст), что особенно важно в методической работе. А знание особенностей построения микротекста составляет необходимые предпосылки для порождения учащимися связного высказывания и выработки навыков ориентации в ситуации общения.



### Примечания:

1. Бабайцева, В.В. Лингвометодические основы преподавания русского языка в общеобразовательной школе / В.В. Бабайцева, Л. Чеснокова, А.П. Еремеева. – М.: Просвещение, 1980.
2. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др. – М.: Просвещение, 1994.
3. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1973.
4. Ильенко, С.Г. Синтаксические единицы в тексте / С.Г. Ильенко. – Л., 1989.
5. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998.
6. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1980.
7. Солганик, Г.Я. Стилистика текста / Г.Я. Солганик. – М., 1997. – С. 132.
8. Шхапацева, М.Х. Реализация взаимосвязи между уровнями языка в учебном процессе как лингводидактический принцип / М.Х. Шхапацева // Лингвистика и лингводидактика (избранные работы). – Майкоп, 2005.