

1-й и 5-й (+ 0,87) внутрислопными позициями, а также между 2-й и 4-й (+ 0,85), 2-й и 6-й (+ 0,79), 4-й и 6-й (+ 0,64) межслопными позициями.

Анапест. В данном стихотворном размере зафиксировано 357 глаголов, что составляет 30% от общего количества анализируемых глаголов.

Наиболее частотны глаголы во внутрислопных позициях, причем в том же соотношении, что и амфибрахии (60% против 40%). Больше всего глаголов встречается в 1-й (24%) и 2-й (23%) позициях. Как и во внутрислопных, так и в межслопных позициях относительная частота употребления глаголов убывает от начала строки к концу, так что меньше всего глаголов встречается, так же как и в дактиле, в 7-й позиции (6%).

В отличие от амфибрахии, но сходно с дактилем, в анапесте межслопные позиции превосходят внутрислопные по количеству встречаемых морфемных структур. Так, во 2-й позиции представлены все 12 структур, тогда как в 3-й – лишь 6.

Наблюдаются существенные расхождения между внутрислопными и межслопными позициями в глубине словоформ. Индекс синтеза глагольных словоформ колеблется в пределах от 3,3 морфем (в 7-й позиции) до 3,9 (во 2-й позиции). Средний показатель индекса синтеза для внутрислопных позиций = 3,13, для межслопных – 4,25. Данное различие выражается в том, что, подобно дактилю и амфибрахии, для внутрислопных позиций типичны более простые морфемные структуры, для межслопных – сложные.

Во всех внутрислопных позициях первое место по частоте употребления принадлежит двухморфемной структуре КФ (*молчит*), за ней в 1-й и в 3-й позициях следуют трехморфемная префиксальная структура ПрКФ (*поест, донес*), занимающая 2-й ранг в обеих позициях, и префиксально-суффиксальная структура ПрКСФ (*создала, набрело*), занимающая в 1-й и 5-й позициях 3-й ранг. Как видно, в отличие от дактиля, в анапесте для внутрислопных позиций более типична префиксация. В межслопных позициях наибольшую частоту имеют пяти- и шестиморфемные префиксально-суффиксальные структуры: структуре ПрКССФПф во 2-й позиции принадлежит 1 ранг и 2 ранг в 6-й позиции, структуре ПрКССФ – 1 ранг в 6-й позиции, 3 ранг во 2-й позиции.

Корреляционный анализ в анапесте выявил такую же тенденцию, что и в дактиле и в амфибрахии. Практически не наблюдается существенной корреляции в распределении морфемных структур глаголов при сравнении какой-либо межслопной позиции с внутрислопной. Хорошая корреляция зафиксирована лишь при сопоставлении однотипных позиций. Наиболее высокие коэффициенты корреляции отмечены между 1-й и 7-й (+ 0,9), 1-й и 5-й (+ 0,9), 1-й и 3-й (+ 0,89) внутрислопными позициями и между 2-й и 6-й (+ 0,75) межслопными позициями.

На основании проведенного анализа морфемной структуры глаголов в дактиле, амфибрахии и анапесте было установлено, что распределение морфемных структур в трехсложных размерах определяется явным противопоставлением внутрислопных позиций межслопным. Во внутрислопных позициях доминируют простые морфемные структуры, в межслопных – сложные. Различные внутрислопные позиции сходны друг с другом по распределению морфемных структур и отличаются от межслопных. Аналогично этому и межслопные позиции, будучи сходными между собой, противопоставляются внутрислопным позициям.

По общей частоте глаголов в отдельных позициях наблюдается существенная положительная корреляция между амфибрахией и анапестом. Между дактилем и другими размерами такой корреляции нет. В дактиле глаголы наиболее частотны в межслопных позициях, в анапесте и амфибрахии – во внутрислопных. При этом амфибрахий и анапест различаются по характеру доминирующих морфемных структур во внутрислопных позициях.

Таким образом в свете полученных данных нельзя не признать ритмообразующей функции морфемной структуры глагольного слова. Для более детальной характеристики этой функции необходим сопоставительный анализ отдельных позиций в исследуемых размерах.

Источники и литература

1. Бодуэн де Куртэн И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. II. – М., 1963.
2. Зубкова Л. Г. От иерархической структуры звуковой формы слова к ритмическому члену ниню русской стихотворной речи // Филологические науки. – 1999. № 5.
3. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка (Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства). – М., 1985.
4. Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь русского языка. Русская морфемика. – М., 1996.

Николенкова Н. В.

ТЕКСТ В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ: МЕТОД СПЛОШНОГО АНАЛИЗА И АКТИВИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ

Текст является основным объектом рассмотрения в школьном курсе словесности – этот принцип лежит в основе практически всех современных программ по русскому языку. Предполагается умение читать и понимать связный текст, проводить лингвистические разборы всех уровней, создавать собственные сочинения. «Основное внимание уделяется слову и его значению, т.е. лексике и семантике, вопросам лексической и грамматической сочетаемости слов, алгоритму построения простых и сложных предложений, связи предложений в тексте. Акцент делается не на перечислении языковых фактов, а на их интерпретации, на том, как язык функционирует и какие универсальные языковые механизмы обеспечивают общение», – говорится в одной из программ [1].

Теоретические положения верны, но нам кажется, что практика, принятая в реалии школьного курса русского языка, не помогает, а мешает школьнику научиться реализовывать сформулированный подход. Иначе говоря, все задания, которые выполняются в школьном курсе русского языка и включаются далее в программу экзамена, предполагают дискретный подход к тексту, заставляют воспринимать его как базу, разбор которой проводится путем расчленения на элементы. Даже синтаксический анализ, предполагающий построение схемы, основан на принципе расчленения текста на части и описания строения каждой из них.

Корни проблемы в определенном смысле лежат в представлении о комплексном анализе как о методе стандартного описания любого текстового отрезка. Выявление индивидуальных лингвистических принципов построения каждого предложенного на разбор фрагмента не является задачей, которая ставится перед учащимся. И

хотя в теории подхода к тексту как единице языка указаны принципы его строения (параллельное и последовательное соединение частей, эллипсис как возможность объединения предложений, повтор одного слова или модели строения как принцип объединения частей и т.д.), разбор на практике почти всегда сужен.

Между тем мы уверены, что поиск индивидуальных принципов строения каждого предложения для анализа фрагмента станет той филологической исследовательской, по словам И.И.Срезневского [2], работой, которая разбудит в школьниках интерес к родному языку. Кроме того, данная работа позволит расширить материал, предлагаемый для анализа, и активно использовать не только классические, но и современные тексты, так как базовые принципы их строения отличны друг от друга.

Мы считаем необходимым ввести свое понимание «комплексного» анализа, основанного на методике сплошного, а не дискретного подхода к тексту как единице языка. При таком подходе любая единица может быть рассмотрена как текстообразующая, за счет которой именно данный фрагмент приобретает свое лингвистическое своеобразие. Именно умение обнаруживать текстовую лингвистическую основу (это может быть фонетическая сторона – повторяемость соотносимых звуков, обилие однокоренных слов как повтор на уровне словообразовательном, использование архаизмов и слов стилистически возвышенных и т.д.) оказывается при нашем подходе важнейшим критерием оценки того, насколько школьник овладел родным языком.

Заметим, что такой анализ не предполагает выхода на определенную экзаменационную форму. Полученные умения и экзамен как форма оценки, с нашей точки зрения, не координируются как абсолютно взаимосвязанные. Ведь целью образования в итоге не является получение оценки, о чем также говорил еще И. И.Срезневский в 1860 году: «что ученик должен приготовляться не к экзамену, а к жизни. Не тысячи ли примеров подтверждают, что ученики, даже превосходно отвечавшие на экзамене вследствие особенного приготовления, в жизни выказывали себя решительными невежами» [2, с. 62].

В последнее время автором доклада были проведены уроки в разных школах, на которых школьникам были предложены совершенно различные тексты. В каждом отдельном случае перед учениками ставилась своя задача. Анализируя классический материал, мы предлагали установить значение и роль каждого слова, понять, произошли ли языковые изменения со времени создания произведения до сегодняшнего дня [3]. Напротив, отрывок из произведения современного автора активизировал практические виды анализа, позволял реализовать имеющиеся знания на модели иного рода.

В качестве примера дадим отрывок из книги современной детской писательницы Тамары Крюковой «Чудеса не понарошку». Часто используя в своих книгах игру слов, она выстраивает следующий диалог героев: «Ты что, мысли умеешь читать? – Я много чего умею. Недаром я – *Могистр*. – Могистр – это такой ученый, что ли? – Почти. – Почему почти? – Потому что я ...*Могистр Чародея*, могу *чародействовать*. – А разве такая работа бывает? – В *Великоигрании* бывает все! – Где, где? – В *Великоигрании*. Есть такая страна. На севере её находится *Игрландия*, а южнее – *Шутландия*. Не слышал? – Нет. А где это? – В *Фант-Азии*. Это такая *Азия*, где все пьют *фанту*, играют в *фанты* и на каждом шагу происходят *фантастические* приключения» [4].

Традиционный подход к «комплексному» разбору предложит озаглавить текст, найти тему и основную мысль, определить стиль, по два-три слова обычно предложены на разбор, который уже умеют делать школьники. В чем же комплексность?

Для того чтобы проанализированным оказалось целое, а не отдельные слова в нем, необходимо обнаружить то *лингвистическое ядро*, которое лежит в основе языковой игры. В нашем случае это – окказиональное словообразование, построенное по имеющимся в языке моделям и отражающее нашу способность как носителей языка соотносить слово и его основу с похожими моделями. Традиционно окказиональное словообразование разбирается после стандартных словообразовательных моделей, но для школьников включение окказионального словообразования в активную работу более чем полезно. Предложив параллели «Шотландия» и «Шутландия», мы сопоставили нечленимую основу с окказионально членимой, поставив вопрос о статусе элемента «-ландия». Параллельно разобранные «Ленинград» и «Петербург» помогут школьникам прийти к лингвистически корректным выводам. Сопоставление «фантазия» и «фантазировать» даст возможность вспомнить процессы при словообразовании, вычленив суффикс в глаголе. А поиск аналогичных суффиксов у других глаголов позволит вспомнить об одной морфологической особенности слов на «-ировать» (но не нашего слова «фантазировать») – большая часть их двувидовые [5, с. 591].

Иной характер работы предполагает такой текст Е.Гришковца: «Бывает, попадет вожжа под хвост с самого утра, и настроение ужасное, и ты под это дело возьмешь и поссоришься со своим лучшим другом, самым лучшим... Весь вечер ходишь сам не свой, думаешь о нем, злишься сам на себя и где-то в полпервого ночи подходишь к телефону. И тут же звонок! Поднимаешь трубку, а это он и говорит: «Слушай, дружище, чего-то мы погорячились!» Кладешь трубку, а настроение улучшилось» [6].

Лингвистической объединяющей здесь будет реализация практически всеми глаголами возможности употребления одних форм в значениях других. «Попадет», «возьмешь» и «поссоришься» – будущее время, употребленное в значении прошедшего (заметим, что из учебника в учебник много лет кочует один и тот же гораздо менее убедительный пример). Все формы 2 лица дают параллельную возможность охарактеризовать предложения как обобщенно-личные, причем употребление при первых двух глаголах подлежащего «ты» выводит на разговор о способности двусоставных предложений реализовывать то же значение (традиционно для примера используются описания природы: «идешь по осеннему лесу – и радуешься»). Есть в приведенном тексте два предложения без сказуемого, разбор их как неполных, а не как назывных возможен лишь на уровне текста.

Не приводя более примеров, заметим, что сплошной анализ в нашем понимании одновременно активизирует внимание и к отдельной лексической единице. Мы имеем возможность говорить о функционировании слова в языке, его происхождении и времени вхождения в язык, о продуктивных и непродуктивных словообразовательных моделях, о разных грамматических признаках в зависимости от значения и об очень многом другом. Такой анализ возможен даже как разбор допущенной одним из учеников стилистической ошибки в школьном сочинении или услышанной кем-то допущенной в СМИ неточности.

На своих занятиях, проводимых в подшефной школе и на подготовительных курсах при МГУ, мы предлагали учащимся создавать тексты не только на определенную тему, но и по заданным грамматическим параметрам. К примеру, у нас есть пример, где учащийся 10 класса включил в собственное сочинение на тему «Склонение существительных»: «В арестантской обвиняемый и уже осужденный спорили, как прошлое повлияет на их будущее. Спорящие были остановлены коридорным, который отправил одного в холодную, а другого в операционную. За это он получил премиальные в размере отпускных» [8]. Такая работа заставляет внимательнее относиться к слову и при создании собственного сочинения внимательно следить за словоупотреблением, не допуская стилистических ошибок.

Работу по введению предлагаемой методики разбора в школьный курс словесности нужно, на наш взгляд, проводить с двух сторон. Первое необходимое условие – скоординировать курс русского языка и литературы, активизировать включение разбираемых на уроках литературы классических произведений и практики русского языка. Как это сделано нами, будет показано на примере созданной автором части учебного пособия для 5 класса. Условие второе – отказаться от использования стандартных, одинаковых по содержанию и форме текстов для «комплексного» разбора, а проявить лингвистическое мышление и найти среди создаваемых сейчас и созданных в 20 веке понятных и интересных детям произведений фрагменты, активизирующие исследовательский потенциал школьников.

Литература

1. Букринская И. А., Кармакова О. Е., Крейдлин Г. Е., Кронгауз М. А. Преподавание русского языка в школе: концепция – обязательный минимум – программа. – www.gramota.ru
2. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. – СПб., 1899.
3. Открытый урок и фрагмент подобного анализа в: Николенкова Н. В. Работа со словарем и введение метода сплошного анализа текста как способ овладения всеми видами филологического анализа (об опыте проведения открытого урока и полученных результатах). – www.portal-slovo.ru
4. Крюкова Т. Чудеса не понарошку. – М., 2005.
5. Русская грамматика. – М., 1980. Т.1, § 1406.
6. Гришковец Е. Петя. – М., 2004.
7. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1973.
8. Мы используем примеры из собственной коллекции, собранной за 15 лет преподавания на разного рода подготовительных курсах, в гуманитарном классе подшефной школы 1134 г.Москвы и некоторых других школах, где мы проводили ряд уроков по русскому языку.

Ольховська Н. С.

РЕЛЯЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРСОНАЖА У СХЕМІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЖІВ ДРАМАТИЧНОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄС ТОМАСА БЕРНГАРДА)

Комунікативна діяльність, на нашу думку, має три головних аспекти. Соціальний аспект може бути розкритим у таких поняттях як ролі комунікантів, їх рольові модуси, наявність/відсутність мовних конвенцій. До таких інструментальних понять можна віднести і РП (реляційний потенціал) комуніканта, оскільки він має явне соціальне забарвлення.

Когнітивний аспект проявляється на рівні тексту насамперед у тому, що комуніканти драми своїми МА (мовленнєвими актами) і в кінцевому результаті, РПП (реляційним потенціалом персонажів), виражають певні концепти, які реалізують інтенції автора тексту. Прагматичний аспект спирається на такі поняття, як адресант, адресат, МА і властиві їм ілокуції і перлокуції. Таким чином, схема комунікативної діяльності персонажів може бути представлена так:

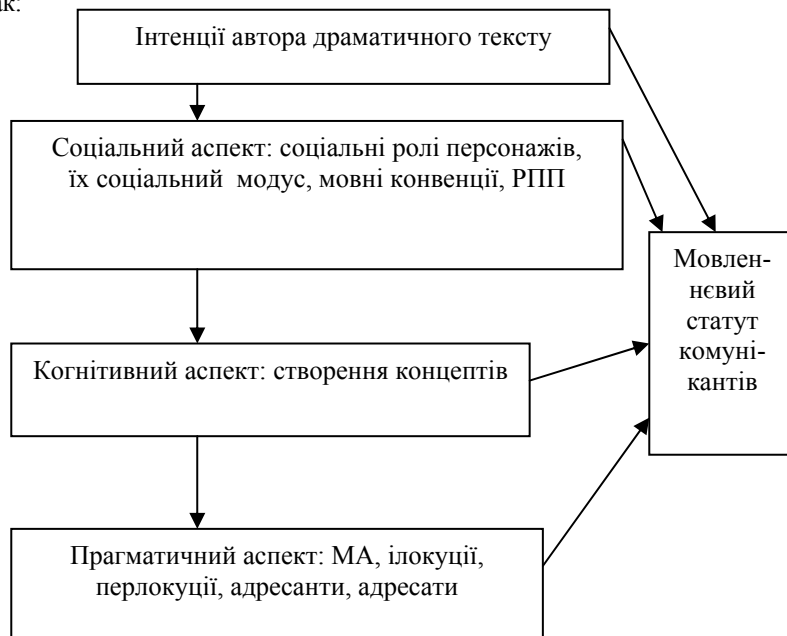


Рис. 1. Схема комунікативної діяльності персонажів драматичного тексту