

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ НАД СТИЛИСТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ В 11 КЛАССЕ**

Вопросам изучения функциональной стилистики в школе, в особенности начиная с 80-х гг. прошедшего века – времени появления в программе по русскому языку специальных стилистических тем, посвящалась обширная и содержательная методическая литература (работы российских исследователей С. Н. Иконникова, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженской, С. Н. Молодцовой, Н. А. Пленкина, Т. И. Чижовой, белорусских ученых Л. А. Муриной, Г. И. Николаенко и др.). В последующий период развития лингвометодики особое внимание авторов учебно-методических пособий и иных публикаций по преподаванию стилистики привлекают проблемы тестовой организации контроля знаний и умений учащихся в данной области (см., например, издания И. Миловидовой, Р. Г. Чечет и И. Н. Софроновой), углубленного обучения стилистике (работы С. В. Былковой и Е. Ю. Махницкой, И. М. Саникович и т. п.). В то же время преподавание функционально-стилистических тем в 11 классе, где внедряется учебное пособие по языку нового поколения, еще не имеет устоявшейся традиции и дополнительного методического сопровождения.

Несомненно, острый дефицит учебного времени в старшем звене школы в целом и на языковую подготовку, в частности, как и существенные перегрузки будущих выпускников, резко ограничивает реальные возможности обращения к какому-либо сопутствующему материалу. Вместе с тем педагогу всё же необходимо располагать таким особенно продуманным методическим резервом, который позволит гибко построить тактику проведения занятий, разнообразить их содержание, подобрать групповые и индивидуальные задания, опираясь на возрастные и личностно-психологические предпочтения своих учеников, органично связать между собой задачи речевой и лингвистической (правописной) подготовки, наконец, подчеркнуть компетентность и свободу владения предметом самого учителя. В данной связи целью настоящей статьи являлось представить краткую характеристику некоторых возможных видов работы над функционально-стилистическими сведениями на старшей ступени обучения, что позволит учителю шире осмыслить задачи освоения соответствующих тем, иметь на вооружении определенный дидактический запас, усилить интерес учащихся к вопросам стилистики. Объектом описания в нашей работе выступают методические ресурсы обучения одиннадцатиклассников двум вступительным функционально-стилистическим темам: “Стили речи (углубленное повторение)” и “Нарушения уместности речи”.

Так, на повышенном уровне осмысления материала для закрепления новых для учащихся сведений о подстилях полезно провести стилистическое сопоставление тематически близких, однако неоднородных в отношении своей подстилевой принадлежности фрагментов. Набор текстовых отрывков, адекватный решению данной задачи, учитель сможет найти, например, в пособии [1, с. 157–158].

Для более отчетливого осознания необходимости в соблюдении основных черт отдельных стилей и подстилей демонстративным будет использовать индуктивную модель “доказательства от противного” – обучая школьников “на чужих ошибках”, проанализировать случаи отступления от стилиевых норм. Удачным примером такого рода может стать известный отрывок из рассказа И. Грековой “За проходной”, некогда привлечший внимание выдающегося лингвиста В. В. Виноградова и проанализированный им в работе “Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика” [2]:

– Почему вначале отчет об эксперименте вызывает у коллег составителя смех? Правы ли в этом сотрудники? К какому стилю и подстилю должен относиться данный текст? (К собственно научному подстилю научного стиля.) Какие стилиевые черты оказываются нарушенными в первоначальном тексте? (В тексте отчета не соблюдаются необходимая точность и сдержанность.)

Каждый раз, когда Каюк заканчивает отчет, начинается “номер”: коллективное художественное чтение.

– Братцы, вы только послушайте, что он пишет: “Бесподобный метод интегрирования”.

– Нет, дальше лучше: “Решение этой задачи дрожало у нас на кончике на пера”...

– “Испытания носили двусмысленный характер”...

– “Интеграл ведет себя вполне прилично”...

И так далее. Каждая фраза встречается хохотом...

Чаще всего за красный карандаш берется Вовка Критик. Он садится за отчет, вымарывает все цветистые обороты и вместо них ставит другие – скупые и скудные: “интеграл сходится в смысле главного значения”, “в процессе испытаний были выявлены противоречащие друг другу факты”, “эффективный метод интегрирования”, “мы были близки к решению этой задачи”.

*(По И. Грековой.)*

– Соотнесите в правильном порядке выражения из отчета и обороты, отредактированные Вовкой Критиком. Какие языковые средства были удалены из текста? (Эмоционально-оценочная лексика, в том числе эпитет-гипербола – бесподобный; образы-метафоры, олицетворение.)

– Какому из подстилей научного стиля, напротив, в большей мере присущи образность и эмоциональность? (Научно-популярному, не рассчитанному на восприятие специалистов.)

Для закрепления представлений о стилевых особенностях различных функциональных разновидностей речи предлагается блиц-викторина “Самые-самые”:

– Какой стиль речи называют:

§ самым нестандартным? (Художественный.)

§ самым “сухим” и “холодным”? (Официально-деловой.)

§ самым свободным и раскованным? (Разговорный.)

§ самым замкнутым и непроницаемым? (Это также официально-деловой стиль.)

– А какие два стиля речи можно назвать, наоборот, самыми “переимчивыми и общежительными”, открытыми для элементов других стилей? (Публицистический и художественный.)

– Подумайте: какой стиль является самым “глагольным” – насыщенным словами этой части речи? (Разговорный.)

– А какой из стилей признается, напротив, самым “именным” – насыщенным словами различных именных частей речи? (Научный.)

Систематизирующая работа над взаимосвязью особенностей функционального стиля и языковых средств их реализации может обретать продолжение в анализе и редактировании примера официально-делового слога (фрагмента послания домохозяину) из классического литературного произведения – романа И. А. Гончарова “Обломов”, где также подчеркивается опасность злоупотребления однотипными языковыми ресурсами стиля. Школьники поясняют, к какому стилю должен принадлежать описанный текст и какие особенности данного стиля вызвали затруднение у его автора. (Тавтология союзного слова *который* и союза *что* в письме Ильи Ильича обусловлена характерной для деловой речи усложненностью синтаксических структур, в свою очередь, предопределяемой требованием повышенной точности изложения.)

В качестве одного из завершающих упражнений при углубленной систематизации материала о функциональных стилях продуктивно обращение к юмористическому рассказу О. Новожилова “Не Чехов” [3], занимательно и ярко показывающему крайности как злоупотребления нагромождением элементов официально-делового стиля, так и неоправданного использования в деловом тексте разговорно-просторечных компонентов. Старшеклассники производят выборочный стилистический анализ соответствующих фрагментов произведения, отвечая на вопросы о том, в каком из приведенных писем нарушена стилистическая уместность речи и в чем это проявляется; какие стилистические недостатки обнаруживаются в другом письме (указываются особенности официально-делового стиля, которыми злоупотребил его автор). Наиболее подготовленные школьники ищут “золотую середину” в языковом решении документа – проводят стилистическую редактуру негативного текста, предлагая свой вариант того, как следовало составить деловое письмо описанного в рассказе содержания. Данное упражнение своим речевым

материалом обеспечивает особенно органичный переход к теме следующего параграфа – “Нарушения уместности речи”.

Привлечению внимания учащихся и плодотворному усвоению материала будет способствовать организация мини-дискуссии на основе полемиического контекста из работы ученого (приводится в сокращении): “Не раз в печати появлялись жалобы, что лексикографы [составители словарей] обижают слова: ставят около них пометы “разговорное”, “просторечное” и т. д. Несправедливы эти жалобы... Посмотрим в словаре, у каких слов стоит помета “разговорное”: *ворчун, восвояси, временами* (иногда), *вслась, глядь, голубчик, грошовый*... Прекрасные слова. Помета *разг.* их не порочит. Помета предупреждает: лицо, с которым вы в строго официальных отношениях, не называйте голубчиком, не сообщайте ему, что он долговязый и временами ворчун... В официальных бумагах не употребляйте слова *восвояси, вслась, глядь, грошовый*... Ведь разумные советы?” Школьникам адресуется вопрос, требующий аргументированного ответа: “С кем вы в большей степени готовы согласиться: с авторами подобных жалоб в прессе или с автором данного рассуждения? Почему?” [4]. В сильном классе либо наиболее подготовленным школьникам дополнительно предлагается задание подобрать слова и выражения, которые могут заменить приведенные ученым иллюстрации в официальном общении (например: *уважаемый* (имя и отчество), *высокого роста, критически настроенный, по своему адресу, в полной мере, внезапно, по умеренной цене*).

Показать и осмыслить в проблемном плане особенности употребления стилистически окрашенных единиц позволит дискуссионное обсуждение фрагмента из рассказа В. Шукшина “Чудик” (эпизод с редактированием телеграммы из аэропорта). Учащиеся должны высказать свое мотивированное отношение к двум противопоставленным коммуникативным позициям; сам вопрос для совместных размышлений лучше поставить диалектично: “Кто же прав в этой ситуации: Чудик или телеграфистка? А может быть, по-своему правы (или не правы) оба героя?” В ходе обсуждения осуществляется опора на стилистические знания учащихся: школьникам предлагается отметить, какую стилистическую окраску имеют использованные Чудиком языковые средства; в каком стиле речи – и насколько это правомерно – выдержан итоговый вариант телеграммы после исправлений, сделанных телеграфисткой.

Яркие примеры неправомерного употребления канцеляризмов в повседневно-обиходных ситуациях, нарушающего уместность речи, приводятся в популярных работах о языке К. И. Чуковского (“Живой как жизнь”), К. Г. Паустовского (“Живое и мертвое”), Н. Галь (“Слово живое и мертвое”). Данные работы могут послужить основой для инсценировки серии описанных в них эпизодов.

В качестве своеобразного эпиграфа-зачина к той части занятия по теме “Нарушения уместности речи”, на которой обсуждается эмоционально-экспрессивная окраска языковых единиц, можно зачитать фрагменты стихотворения известного поэта прошлого столетия Семена Кирсанова:

Есть слова разящие и грозящие,  
Обрывающие и убивающие,  
Ждущие и жгущие,  
Пирующие и целующие,  
Губящие и любящие,  
Злобные и добрые слова,  
Как лекарственная трава,  
Слова, как неоткрытые острова,  
Как в пустыне приснившаяся листва...  
О, слова!

Учащиеся формулируют основную мысль стихотворного фрагмента (*Эмоциональная окраска слов удивительно многообразна, как многообразен отражаемый ею мир человеческих эмоций*). Далее школьникам предлагается вспомнить, в какие три основные группы слов по эмоционально-экспрессивной окраске сводят всё это многообразие ученые; привести по одному-два примера-характеристики из стихотворения, которые отражают положительную или отрицательную эмоциональную окраску слова, допустим: *слова разящие, жгущие – любящие, добрые* и т. п.; наконец, назвать свой пример какого-либо из тех слов, о которых говорит поэт. Учащиеся имеют возможность убедиться в том, что многие словарные пометы также передают экспрессивно-эмоциональную окраску слов, расшифровывая смысл словарных сокращений и выписывая те из них, которые имеют отрицательный эмоциональный оттенок: *уважит., пренебр., неодобр., бран., почтит., ирон., презр., ласк.* Индивидуальным заданием на лексикографическом материале может стать поиск двух-трех соответствующих слов-примеров на страницах словаря синонимов, их сопоставление с нейтральными соответствиями и обоснование правомерности употребления в иллюстративных контекстах, представленных в словаре.

Таким образом, в процессе повторительно-дополняющей и систематизирующей работы над функционально-стилистическим материалом на заключительной ступени школьного обучения:

1. Развиваются умения, обладающие высокой степенью коммуникативной значимости, – в первую очередь готовность уместно использовать языковые средства с функционально-стилистической окраской, с эмоционально-экспрессивным оттенком, вычленять и корректировать подобные языковые единицы при их неадекватном употреблении.

2. Интерес учащихся позволит усилить использование разнообразных видов заданий, для которых нами предложено описанное в данной работе речетекстовое обеспечение: сравнительный анализ контекстов, обладающих тематической близостью, но варьирующихся по своему подстилевому регистру; соотнесение между собой исходных и отредактированных фрагментов текста с нарушениями стилевой уместности речи; блиц-викторина, обобщающая сведения о своеобразии различных

функциональных разновидностей речи; стилистическое редактирование фрагмента, демонстрирующего злоупотребление однотипными языковыми ресурсами стиля, а также негативного (пародийного) текста, в котором содержатся нарушения стилевой уместности речи; дискуссионное обсуждение спорной ситуации, связанной со стилистическим редактированием текста; самостоятельный подбор примеров экспрессивно окрашенных языковых средств и их дополнительный поиск с лексикографической опорой и т. д. Применение отдельных охарактеризованных видов заданий может быть перспективным не только при преподавании основного курса языка в 11 классе, но и на занятиях курса по выбору соответствующей (стилистической) тематики.

### *Литература*

1. Стилистика русского языка / В. Д. Бондалетов [и др.]; под ред. Н. М. Шанского. – 2-е изд., дораб. – Л.: Просвещение. Ленингр.отд-ние, 1989. – 223 с.
2. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов // Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М., 1981. – С. 20–171.
3. Смелкова, З. С. Деловой человек: культура речевого общения / З. С. Смелкова. – М.: Изд.гр. “КУБКа”, 1997. – 187 с.
4. Панов, М. В. О литературном языке // Русский язык в национальных школах. – 1972. – № 1. – С. 9–10.