ОГЛАВЛЕНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ 5

Глава 1. РИТОРИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ 8
1.1. Логическое определение 8
1.2. Риторическое определение 10
1.2.1. Формирование умения анализировать и создавать определяющее понятие в составе риторического определения 19
1.2.2. Формирование умения анализировать и подбирать признаки понятия в составе риторического определения 32
Литература 35

Глава 2. СОЧИНЕНИЕ О ПОНЯТИИ 36
2.1. Знакомство учащихся с основными риторическими топами 38
2.1.1. Топ *определение* в сочинениях о понятии 38
2.1.2. Топ *род — виды* в сочинениях о понятии 47
2.1.3. Топ *целое — части* в сочинениях о понятии 60
2.1.4. Топ *свойства (качества)* в сочинениях о понятии 62
2.1.5. Топ *сравнение* в сочинениях о понятии 66
2.1.6. Топ *противопоставление* в сочинениях о понятии 73
2.1.7. Топ *время* в сочинениях о понятии 78
2.1.8. Топ *имя* в сочинениях о понятии 82
2.1.9. Топ *свидетельство* в сочинениях о понятии 88
2.1.10. Топ *пример* в сочинениях о понятии 89
Литература 114

Глава 3. СОЧИНЕНИЕ НА ДИСКУССИОННУЮ ТЕМУ 115
3.1. Жанровые особенности дискуссионного рассуждения 116
3.1.1. Альтернативный подход к проблеме 116
3.1.2. Анализ представленных альтернатив 121
3.1.3. Определение общности представленных позиций 126

3.2. Содержание структурных частей сочинения на дискуссионную тему 131
3.2.1. Вступление. Определение предмета (проблемы) дискуссионного рассуждения 131
3.2.2. Определение альтернатив 134
3.2.3. Формулирование тезиса 139
3.2.4. Альтернативные взгляды на проблему текста 141
3.2.5. Подтверждение тезиса. Аргументация 141
3.2.6. Поиск общих позиций 147
3.2.7. Антитезис 152
3.2.8. Опровержение антитезиса. Контраргументация 154
3.2.9. Заключение. Повторное формулирование доказываемого автором тезиса 168
Литература 171

Глава 4. СОЧИНЕНИЕ В ЖАНРЕ ЭССЕ 173
4.1. Знакомство с жанровыми особенностями эссе 173
4.2. Примеры в эссе 190
4.2.1. Разработка темы в смысловой модели *пример* 198
4.2.2. Подача примеров в эссе 201
4.3. Вступление и заключение в эссе 211
4.3.1. Вступление в эссе 211
4.3.2. Заключение в эссе 218
4.4. Стилистические особенности эссе 221
4.4.1. Использование языковых средств диалогизации 221
4.4.2. Использование языковых средств разных стилей — разностилье эссе 230
4.4.3. Использование изобразительно-выразительных средств в эссе 234
Литература 247

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 248

ВСТУПЛЕНИЕ

Современная методика русского языка, казалось бы, предлагает учителю-словеснику немало пособий, руководств, конспектов уроков, посвященных обучению сочинениям разных стилей, типов и жанров. Однако анализ творческих работ учащихся свидетельствует, что эта методическая проблема остается актуальной.

Какие пути решения проблемы обучения сочинениям предлагаются в данном пособии?

Отправной момент работы учителя в этом направлении — определить содержание — теоретические сведения, с которыми предполагается познакомить учащихся. Конспекты уроков учителей (большое количество их сейчас выложено в Интернет) свидетельствуют, что объем теоретических сведений по разным жанрам сочинений определяется не всегда удачно. Так, в сочинениях о понятии от учащихся обычно требуется дать определение и перечислить признаки (качества) рассматриваемого понятия. В сочинении на дискуссионную тему помимо знакомства со значением таких слов, как *дискуссия*, *дискутировать*, *дискуссионный*, учащиеся узнают, что с мнением, представленным в предложенном для анализа тексте, можно не только согласиться, но и не согласиться. Больше всего теоретических сведений сообщается о жанре эссе (называются такие жанровые особенности, как сравнительно небольшой объем произведений, проявление авторской индивидуальности, ясно выраженная авторская позиция, выразительность и т.п.).

Сомнения вызывает даже не объем предлагаемых сведений или их состав, а то, что эти сведения обычно не становятся предметом специального изучения на уроке. Поэтому вряд ли возможен ставший традиционным у учителей-словесников путь знакомства с новым жанром сочинений, когда один урок включает все этапы работы: от первого знакомства с жанром до написания сочинения (задание, которое предлагается на дом уже на первом уроке). Думается, что научить писать сочинение, то есть

не только рассказать о некоторых его особенностях и проанализировать подготовленный учителем авторский текст-образец, возможно лишь в процессе серьезной рассредоточенной работы, когда учитель определяет не только список жанровых особенностей, с которыми он познакомит учащихся, но и то, что учащиеся должны узнать о каждом жанровом признаке, какими действиями они должны овладеть, какие задания с этой целью необходимо использовать. Приведем здесь лишь один пример. Как известно, одной из особенностей эссе является большое количество примеров. Эта проблема — примеры в эссе — может стать частной проблемой (наряду с какой-то основной, например грамматической или орфографической) нескольких уроков. В процессе знакомства с темой учащимся не просто сообщается, что любое эссе предполагает использование примеров. Это общее положение включает следующие вопросы:

1) цель использования примеров в эссе (в том числе и роль автобиографических сведений в эссе);
2) правила отбора информации для примеров в эссе (основная и дополнительная информация);
3) структура смысловой модели *примеры* в эссе;
4) приемы введения примеров в эссе.

Причем осознание каждого из названных положений предполагает последовательное освоение учащимися всех видов деятельности (от аналитических до творческих), необходимых для овладения умением использовать примеры в эссе. Например, работа над правилами отбора информации для примеров в эссе предполагает выполнение следующих заданий:

1) коллективное чтение эссе, выделение первого примера и его коллективный анализ: цель использования примера в эссе, выделение основной и дополнительной информации в составе примера, анализ особенностей их содержания;
2) продолжение чтения эссе в парах (группах), выполнение аналогичной работы по выделению и анализу следующих примеров в эссе;

3) чтение и анализ сочинений-эссе из архива учителя, выявление и обсуждение имеющихся в этих работах ошибок в использовании примеров, редактирование анализируемых фрагментов сочинений;
4) в процессе индивидуальной работы перечитывание своих сочинений учащимися, анализ того, насколько удачно отобрано и изложено содержание в примерах; редактирование учащимися фрагментов-примеров в своих сочинениях;
5) в процессе коллективной работы в классе чтение и обсуждение отредактированных учащимися фрагментов-примеров в своих сочинениях, при необходимости повторное самостоятельное редактирование.

Для такой работы должны использоваться не только полные уроки русского языка и литературы или их фрагменты (проведения работы только на уроках будет недостаточно), но и занятия кружков или факультативов по русскому языку и литературе, консультации, классные часы, на которых могут быть прочитаны и проанализированы публицистические статьи и эссе с точки зрения содержания, например, для решения воспитательных задач (при обсуждении проблем патриотизма, отношений между членами коллектива и под.).

Организованная подобным образом работа позволит сформировать у учащихся системные знания и способы действия, необходимые для написания сочинений, будет способствовать развитию творческих способностей учащихся.

Глава 1

РИТОРИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Умение определять понятия является важным метапредметным действием, необходимым не только в процессе овладения знаниями, но и в ситуациях внешкольной жизни. ОГЭ в 9-м классе по русскому языку в качестве одного из вариантов сочинения предлагает написание сочинения о понятии. Часть тем итогового сочинения по литературе также требует раскрыть содержание понятия. Так, тема «Какого человека называют отзывчивым?» предполагает раскрытие смысла понятия *отзывчивость*; в рассуждении на тему «Чем смелость отличается от безрассудства?» необходимо сопоставить понятия *смелость* и *безрассудство*.

В этих условиях актуальным становится формирование умения давать определение понятия, в том числе и риторическое определение. Данное пособие, в котором рассматривается методика обучения школьников написанию сочинений в современной школе, начинается с главы, посвященной формированию умения определять понятия, поскольку данное умение является сквозным и необходимо при подготовке сочинений самых разных жанров, не только в рассуждениях о понятии, но и в сочинениях на дискуссионную тему, в сочинении-эссе и др.

Наиболее эффективный путь формирования у учащихся умений анализировать и создавать риторическое определение — сопоставление логического и риторического определений.

1.1. ЛОГИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Знакомство с логическим определение начинаем в 5-м классе в связи с изучением научного стиля речи, продолжается эта

работа при изучении тем «Однородные члены предложения», «Обобщающее слово при однородных членах» (широкое и узкое понятия), «Лексическое значение слова», в частности знакомство со способами толкования лексического значения слова (способ логического определения).

Прежде всего знакомим учащихся с понятием *логическое определение,* сообщаем, что в науке (логике) выделяют два вида определений: 1) нелогическое, или остенсивное (от лат. «наглядный») (латинский термин детям не сообщаем), определение, которое предполагает демонстрацию и называние предмета, например можно показать изображение животного какой-либо породы (лемур, сурикат) или схему расположения ложи (балкона, бельэтажа) в театре и назвать предмет речи; этот вид определения применим при знакомстве с конкретными предметами [1, с. 90]; 2) логическое определение, представляющее собой мыслительную, словесно выраженную операцию.

Далее анализируем особенности логического определения. Работа может быть организована следующим образом:

1. Выясняем, где можно найти логическое определение (прежде всего, конечно, в учебниках и энциклопедиях, хотя иногда ученые дают научные определения и в публицистических статьях, посвященных общественно значимым проблемам, например определение известного лингвиста Л.И. Скворцова в статье об экологии культуры: «Экология — это наука о взаимодействии живых организмов и их сообществ между собой и со средой, в которой они обитают» [7].

2. Знакомим с сущностью логического определения. С этой целью учащиеся по заданию учителя выписывают определения научных понятий из школьных учебников и в процессе обсуждения делают следующий вывод: «Определение — это сжатое и вместе с тем достаточно полное знание о предмете. Определение раскрывает содержание понятия» [8, с. 45].

3. Анализируем структуру выписанных определений. Обращаем внимание детей на то, что логическое определение состоит из трех частей, и определяем роль каждой части: первая

часть называет определяемое понятие, во второй части определяемое понятие подводится под более общее (родовое) понятие (имя существительное, глагол, наречие — *самостоятельные части речи*; предлог, союз, частица — *служебные части речи*), а с помощью видовых (существенных) признаков — третьей части определения — данное понятие отличают от однородных (для самостоятельных частей речи такими признаками являются грамматическое значение и вопрос). Для того чтобы учащиеся осознали смысл термина *существенные признаки понятия* можно познакомить их с известной легендой, согласно которой Диоген в ответ на определение Платона «Человек есть животное о двух ногах, лишенное перьев», ощипал курицу и объявил: «Вот платоновский человек!» На что Платон к своему определению добавил: «...и с широкими ногтями». Позднее появилось множество других определений человека, называющих помимо широких ногтей такие, например, отличительные особенности (существенные признаки), как мягкая мочка уха, умение смеяться и смешить других и т.д. Понятно, что названные признаки являются внешними, случайными; в качестве существенного А.А. Ивин предлагает рассматривать, например, такое, как способность человека создавать орудия производства. Таким образом, существенные признаки — это важнейшие, наиболее значимые, такие, которые позволяют раскрыть сущность понятия.

4. Представляем структуру логического определения с помощью схемы.

Структура логического определения

Определяемое понятие = родовое понятие +
видовой признак 1 + видовой признак 2 + ...

1.2. РИТОРИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Следующий этап посвящен знакомству с риторическим определением. Эта работа начинается в 5-м классе и продол-

жается в 7-м классе в связи с изучением публицистического стиля.

В научной литературе долгое время не было единства по отношению к роли риторического определения в составе связного высказывания. Авторы риторик XVIII века первоначально не включали риторическое определение в состав топов (общих мест, смысловых моделей), с помощью которых формируется мысль в связном высказывании, и рассматривали его как одну из фигур речи. Так, М.В. Ломоносов, включая риторические определения в главу «О украшении», прямо указывает на цель их использования: «Риторические определения надлежат до украшения» [2, с. 205]. Однако уже в конце XVIII века И.С. Рижский в «Опыте риторики» включает риторическое определение в группу фигур «к **украшению** и вместе к **разумножению** служащих» [6, с. 62—63] (выделено мной. — *С.М.*). Как видим, уже в классических риториках риторическое определение рассматривается не только как средство украшения, но и как смысловая модель, служащая для формирования содержания. Такой же подход сохраняется и в современной отечественной риторике. Так, А.К. Михальская отмечает, что определение предмета речи — это «не только риторическое место, топ, служащий изобретению содержания речи, но и непременное условие ее ясности, непротиворечивости» [3, с. 155]. Думается, что современный взгляд на риторическое определение объединяет рассмотренные позиции и состоит в том, что риторическое определение может служить и источником изобретения содержания высказывания, и аргументом в обсуждении, споре, а также одновременно и фигурой речи — ярким средством, позволяющим сформулировать содержание так, чтобы привлечь внимание адресата и выразить авторское отношение к предмету речи.

Знакомство с риторическим определением начинаем с чтения фрагмента из произведения К.Г. Паустовского «Золотая роза», в котором представлено несколько определений понятия *вдохновение* (предлагаем семиклассникам сокращенный вари-

ант). Перед чтением текста сообщаем учащимся его тему и просим самостоятельно дать определение понятию. Ответы учащихся 7-го класса: «Вдохновение — это когда писатель пишет книгу»; «это радостное чувство»; «это удовольствие от работы». Продолжаем беседу:

- испытывали ли вы чувство вдохновения? (испытывали, когда делали то, что очень нравится);
- как вы можете описать состояние вдохновения, что испытывает человек в этот момент? (не хочется прерывать работу, кажется, сейчас все получится);
- при выполнении какой работы вы испытывали (можно испытать) вдохновение? (когда писали сочинение, решали по математике трудное уравнение).

Как видим, дети пытаются осмыслить содержание понятия, но определяющие его ключевые слова (существенные признаки понятия): творческий подъем, прилив творческих сил — не названы. Поэтому далее учащиеся читают толкование значения слова в словаре С.И. Ожегова и обсуждают прочитанное применительно к своему творческому опыту. И только после этого обращаемся к К.Г. Паустовскому, активизируя интерес подростков небольшим вступлением: «Давайте посмотрим, как К.Г. Паустовский, человек, очень тонко чувствующий слово, характеризует понятие, которое является выражением сущности писательского труда».

(1) О писательской работе существует много предвзятых мнений и предрассудков. (2) Некоторые из них могут привести в отчаяние своей пошлостью.

(3) Больше всего опошлено вдохновение. (4) Почти всегда оно представляется невеждам в виде выпученных в непонятном восхищении, устремленных в небо глаз поэта или закушенного зубами гусиного пера.

(5) Нет! (6) Вдохновение — это строгое рабочее состояние человека. (7) Душевный подъем не выражается в теа-

тральной позе и приподнятости. (8) Так же, как и пресловутые «муки творчества».

(9) Пушкин сказал о вдохновении точно и просто: «Вдохновение есть расположение души к живому восприятию впечатлений...» (10) «Критики, — сказал он вдобавок, — смешивают вдохновение с восторгом». (11) Так же, как читатели смешивают иногда правду с правдоподобием. (12) Это было бы еще полбеды. (13) Но когда иные художники и скульпторы смешивают вдохновение с «телячьим восторгом», то это выглядит как полное невежество и неуважение к тяжелому писательскому труду.

(14) Чайковский утверждал, что вдохновение — это состояние, когда человек работает во всю силу, как вол, а вовсе не кокетливо помахивает рукой.

(15) Каждый человек хотя бы несколько раз за свою жизнь пережил состояние вдохновения — душевного подъема, свежести, живого восприятия действительности, полноты мысли и сознания своей творческой силы.

(16) Да, вдохновение — это строгое рабочее состояние, но у него есть своя поэтическая окраска, свой, я бы сказал, поэтический подтекст.

(17) Вдохновение входит в нас, как сияющее летнее утро, только что сбросившее туманы тихой ночи, забрызганное росой, с зарослями влажной листвы. (18) Оно осторожно дышит нам в лицо своей целебной прохладой.

(19) Вдохновение — как первая любовь, когда сердце громко стучит в предчувствии удивительных встреч, невообразимо прекрасных глаз, улыбок и недомолвок.

(20) Тогда наш внутренний мир настроен тонко и верно, как некий волшебный инструмент, и отзывается на все, даже самые скрытые, самые незаметные, звуки жизни [5, с. 191—192].

После чтения текста просим учащихся найти определения (пока не вводим понятие *риторическое определение* и не тре-

буем назвать все определения, на этом этапе достаточно тех, структура которых однозначно указывает на жанр определения (это могут быть предложения 6, 9, 14, 16)).

Для знакомства с сущностью риторического определения и его ролью в составе связного высказывания проводим смысловой анализ текста.

Цель текста — раскрыть содержание понятия *вдохновение,* поэтому определения являются важным содержательным и структурным элементом текста. Во вступлении, еще не назвав предмет речи, автор, используя экспрессивную отрицательно окрашенную лексику («*предвзятые* мнения и предрассудки»; «могут привести в отчаяние своей *пошлостью*» — выделено мной. — *С.М.*), сразу начинает готовить читательское мнение к принятию своего взгляда на сущность понятия. В основной части текста выделяется две части. Цель первой части (предложения 3—15) — дать первое, рабочее определение понятия, предупредить неверное понимание предмета речи. Основной прием, использованный в первой части, — антитеза, противопоставление общественного мнения, обывательского представления о сущности понятия *вдохновение*, с одной стороны, и с другой — авторского мнения, подкрепленного авторитетом общепризнанных гениев в области искусства, в основу определений которых положен личный опыт, многократно испытанные ощущения.

Прежде чем дать первое определение понятия, автор считает необходимым продолжить формировать неприятие общепринятого, широко распространенного мнения на сущность понятия и с этой целью создает яркий, легко представляемый и хорошо узнаваемый образ — шаржевое описание творца в момент пришедшего к нему вдохновения: *Почти всегда оно представляется невеждам в виде выпученных в непонятном восхищении, устремленных в небо глаз поэта или закушенного зубами гусиного пера*. После такой ссылки на общественное мнение, усиленной отрицательным восклицанием «Нет!» (подготовив читателя к восприятию понятия), автор вводит определение, ко-

торое по простоте и точности формулировки похоже скорее на логическое, нежели на риторическое. Учитель должен обратить внимание учащихся на то, что определение, данное в шестом предложении («Вдохновение — это строгое рабочее состояние человека»), уточняется в начале следующего предложения («Душевный подъем не выражается в театральной позе и приподнятости») и в целом принимает следующий вид: «Вдохновение — это строгое рабочее состояние человека, душевный подъем». Далее, в 7 и 14 предложениях, К.Г. Паустовский приводит определения А.С. Пушкина и П.И. Чайковского. Эти определения характеризуют понятие с разных позиций: определение П.И. Чайковского как будто бы служит иллюстрацией ранее приведенному определению Паустовского, включая пример, опровергающий общепринятое понимание понятия: «человек (в состоянии вдохновения) <...> работает во всю силу, как вол, а вовсе не кокетливо помахивает рукой». А определение А.С. Пушкина помогает понять, в чем именно состоит вдохновение как творческое рабочее состояние, чем занята душа творца в моменты творчества.

В первой части, кроме того, разграничиваются смешиваемые «невеждами» понятия: душевный подъем не выражается в театральной позе и приподнятости (7 предложение), вдохновение нельзя смешивать с восторгом (с «телячьим восторгом») (предложения 9, 13).

Вторая часть размышления К.Г. Паустовского как будто бы добавляет поэтические краски к данному ранее точному, строгому определению. Цель второй части текста — обогатить содержание понятия, прирастить к нему новые, поэтические смыслы. В ней нет ясно звучащих в первой части полемических интонаций, иронии и отповеди критикам, художникам и скульпторам — всем тем, кто поверхностно воспринимает содержание понятия *вдохновение* как легкое восторженное состояние.

Во второй части текста (предложения 15—20) меняется характер определений. Определения становятся не просто рито-

рическими, а скорее даже поэтическими: автор перечисляет, используя длинный ряд однородных членов, все составляющие вдохновения (предложение 15), с помощью определений — сравнений и определений — метафор характеризует «поэтическую окраску», «поэтический подтекст» вдохновения (предложения 17—20). Вдохновение уже не просто «рабочее состояние» (как в первой части текста), это «сияющее летнее утро», «первая любовь»; а завершая характеристику понятия, автор представляет содержание текста не только с точки зрения существенных признаков, но во всем многообразии чувств и ощущений, испытываемых настоящим художником во время творческого подъема.

Анализ позволяет назвать все определения, приведенные в тексте, и выделить их в две группы. К первой группе отнесем одно определение, сжато и точно характеризующее предмет речи: *Вдохновение — это строгое рабочее состояние человека, душевный подъем.* Еще раз вспоминаем толкование значения слова в словаре С.И. Ожегова: *Вдохновение — творческий подъем, прилив творческих сил* [4, с. 62], и на этой основе учащиеся формулируют логическое определение понятия: *Вдохновение — это строгое рабочее состояние человека, выражающееся в творческом душевном подъеме, приливе творческих сил,* — выделяют в его составе родовое понятие и видовые признаки.

Этому определению противопоставляются все остальные определения, которые сначала читаются детьми вслух, потом выводятся на экран (при необходимости незначительно переформулируем высказывания, не искажая их смысл):

1) Вдохновение есть расположение души к живому восприятию впечатлений... (А.С. Пушкин)*;*

2) Вдохновение не телячий восторг;

3) Вдохновение — это состояние, когда человек работает во всю силу, как вол, а вовсе не кокетливо помахивает рукой (П.И. Чайковский)*;*

4) Вдохновение — душевный подъем, свежесть, живое восприятие действительности, полнота мысли и сознание своей творческой силы;

5) Вдохновение — это строгое рабочее состояние со своей поэтической окраской, своим поэтическим подтекстом;

6) Вдохновение — как первая любовь, когда сердце громко стучит в предчувствии удивительных встреч, невообразимо прекрасных глаз, улыбок и недомолвок.

Анализируем определения, адресуя детям вопросы и задания:

1. Какова цель первого, логического определения? (Цель любого логического определения — можно вспомнить определения из школьных учебников — определить содержание понятия, выделить существенные признаки — основные, наиболее важные, абстрагируясь при этом от второстепенных.)

2. Какова цель определений второй группы? (Они тоже характеризуют содержание понятия, но в этих определениях выделяются субъективные признаки, те, которыми только этот автор наделяет предмет речи, другой автор может выделить другие признаки. Выделяемые в риторическом определении признаки по каким-то причинам важны для автора, но они обычно являются важными (существенными) лишь в определенной ситуации, для решения каких-то задач (обогатить ранее данное точное определение, отграничить определяемое понятие от смежных и др.).

Таким образом, используя прием противопоставления (логического и риторического определения), вводим новое понятие *риторическое определение.*

Следующий этап работы связан с выявлением структуры риторического определения.

Структурные особенности логического и риторического определений отмечали еще авторы риторик XVIII века. В отличие от классической трехчастной структуры логического

определения, риторическое определение имеет менее жесткую структуру. Трехчастное строение сохраняется, хотя и не всегда, и в риторическом определении, однако функции второй и третьей частей этих двух видов определений не совпадают. Вторая часть риторического определения обычно не представляет собой подведения под родовое понятие. Не случайно многие авторы вообще не акцентируют внимание на этой части, например Н.Ф. Кошанский пишет: «Определение риторическое — описание, вычисление главнейших качеств, важнейших свойств и принадлежностей, пленительных для воображения» [6, с. 98], а М.В. Ломоносов прямо указывает: «Определение риторическое <...> от логического определения разнится, что в нем не требуется самый ближний род <...>» [2, с. 205]. Приводимые авторами примеры подтверждают, что сохранение трехчастной структуры риторического определения является лишь внешним показателем отнесенности его к жанру определения, например у М.В. Ломоносова: «Наука есть ясное познание истины, просвещение разума, непорочное увеселение в жизни, похвала юности, старости подпора, строительница градов, полков крепость, утеха в несчастии, в счастии украшение, везде верный и безотлучный спутник» [2, с. 205]. Характеристики, используемые в качестве второй части определения, не являются родовыми для понятия *наука*.

Анализ и сопоставление структуры риторических и логических определений позволяет учащимся сделать следующие выводы:

1) риторическое определение, так же как и логическое, может состоять из трех частей, но вторая и третья части имеют свои функции;

2) вторая часть риторического определения может представлять родовое понятие: *Вдохновение — это состояние* (в 3 и 5 определениях), хотя эта функция не является типичной, поэтому будем называть вторую часть риторического определения по ее основной функции — определяющее понятие;

3) в третьей части риторического определения называются признаки определяемого понятия, которые воспринимаются как существенные, причем существенность признака определяется интересами автора, его позицией, задачами речевого высказывания, ситуацией.

Результатом работы может стать построение структурной схемы риторического определения:

Риторическое определение	=	определяющее понятие +	существенный признак 1 +	существенный признак 2 + ...

Далее рассмотрим некоторые **пути формирования умения анализировать и создавать риторическое определение**. В составе этого общего умения выделим два частных:

1) умение анализировать и создавать определяющее понятие;
2) умение анализировать и создавать признаки понятия.

1.2.1. Формирование умения анализировать и создавать определяющее понятие в составе риторического определения

Опыт работы показывает, что формулирование определяющего понятия затрудняет учащихся, поэтому у детей получаются следующие определения: *Дружба — это когда тебе друзья помогут; Книга — откуда мы получаем знания; Праздник — это что-то веселое и радостное; Помощь — это когда я с мамой убираюсь дома; Жадный — который все жалеет; Патриотизм — когда человек любит родину* (5-й класс). Как видим, трудность состоит в том, что учащиеся не умеют подбирать определяющее понятие. Решить эту проблему позволит знакомство учащихся с традиционно выделяемыми и в логике, и в риторике видами определений с точки зрения способа отра-

жения действительности. Так, автор одного из учебников логики В.Г. Тымцяс рассматривает:

— определения через сравнение, например: «Гета — японская обувь в виде миниатюрных деревянных скамеечек, надеваемых как сандалии»;
— операциональные определения. Это указание на то, для чего данный предмет служит или что он может делать (определение на основе функции предмета речи), например: «Рубанок — инструмент, которым строгают»;
— определение через перечисление составных частей, например: «Соляная кислота — это соединение водорода и хлора»;
— генетические определения. Это определение осуществляется через описание способов его образования, возникновения, например: «Мрамор — горная порода, образовавшаяся путем метаморфизации известняков в результате воздействия на них высоких температур и давлений» [8, с. 48].

Подобные виды риторических определений называли еще авторы классических риторик. М.В. Ломоносов в качестве основания выделения видов риторических определений использует общие места: действие, сравнение, уподобление, называя риторические определения соответственно «определение от действия», «определение от сравнения» и под. Например, приведенное выше определение науки М.В. Ломоносов характеризует как «определение от действия» [2, с. 205], рассматривая перечисляемые действия как свойства науки: с помощью науки познается истина, наука просвещает разум, увеселяет в жизни, помогает строить грады, полки и крепости, утешает в несчастии и т.д.

Автор современных риторик А.К. Михальская выделяет определение-метафору: «Жизнь есть сон» (Кальдерон); определение-метонимию: «Что такое осень? Это небо, плачущее небо под ногами» (Ю. Шевчук); определение-парадокс «Я обо-

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru