

Лариса Борисовна Никитина

Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка и лингводидактики, Омск, Россия
e-mail: laribn@rambler.ru

Елена Васильевна Гейко

Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка и лингводидактики, Омск, Россия
e-mail: elenageiko@mail.ru

**Обучение лингвистическому анализу текста
в системе подготовки учителя-словесника**

Аннотация. С опорой на опыт преподавания дисциплины «Лингвистический анализ текста» и раздела методики русского языка, посвященного обучению школьников работе с текстом, определяются ключевые тематические блоки соответствующей вузовской дисциплины, характеризуется содержание комплексного анализа текста в профессиональной подготовке учителя-филолога, устанавливаются возможности воплощения базовых многоаспектных знаний о тексте в практике школьного обучения.

Ключевые слова: текст, категории текста, лингвистический анализ текста, методика работы с текстом в школе.

Larisa B. Nikitina

Omsk State Pedagogical University, Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Russian Language and Linguodidactics, Omsk, Russia
e-mail: laribn@rambler.ru

Elena V. Geiko

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Russian Language and Linguodidactics, Omsk, Russia
e-mail: elenageiko@mail.ru

Teaching Linguistic Text Analysis in the Language Teacher's Training System

Abstract. Based on the experience of teaching the course "Linguistic Text Analysis" and the section of the methodology of the Russian language devoted to teaching schoolchildren to work with text, the key thematic blocks of the relevant university discipline are determined. The content of complex text analysis in the professional training of a philologist teacher is characterized. The possibilities of implementing basic multidimensional knowledge about the text in school teaching practice are established.

Keywords: text, categories of text, linguistic analysis of text, methods of working with text in school.

Введение (Introduction)

Программа подготовки учителей-филологов представлена рядом дисциплин, среди которых особое место занимает «Лингвистический анализ текста». Данный курс, как никакой другой, реализует идею междисциплинарности, поскольку предполагает аккумуляцию всех языковедческих знаний, получаемых в вузе. В своем роде уникальна и его практическая значимость для профессиональной деятельности учителя-словесника, который неустанно постигает мир текстов и призван открывать дорогу в этот мир своим ученикам.

Актуальное для настоящего времени стремление приблизить вузовское филологическое образование к школьной

практике не оспаривается, однако рискует снизить планку академизма, научности, на которую всегда ориентировались преподаватели неметодических дисциплин: ядро педагогического образования не должно в содержательном плане ориентироваться исключительно на программы и учебники средней школы и отказываться от тех фундаментальных знаний, на которых базируется методика в ее реальном воплощении.

Преимущество, которая естественным образом предполагается, когда речь заходит о сменяющихся друг друга во временной последовательности ступенях языкового образования, в контексте подготовки учителя-словесника может

рассматриваться как необходимое условие движения от базовых всесторонних знаний о тексте и умений осуществлять его комплексный анализ в вузе к внедрению в адаптированном виде этих знаний и умений в практику школьного обучения.

Цель настоящей статьи — определить значимое для профессиональной подготовки учителя-словесника содержание комплексной аналитической работы с текстом, имеющей методические перспективы в средней школе.

Методы (Methods)

Достижению поставленной цели способствовало изучение научной и методической литературы по филологическому и лингвистическому анализу текста, разбор их содержания, сравнение постулируемых авторами учебных пособий принципов определения сущностных характеристик текста и подходов к его изучению. Кроме того, анализу подвергались программы высшей и средней школы в части их ориентации на формирование знаний о тексте и его категориях, умений и навыков аналитической работы с текстом.

Литературный обзор (Literature Review)

В отечественной филологии текст признается особым объектом исследования, в орбиту которого вовлечены лингвистические, литературоведческие, культурологические показатели, демонстрирующие тесную взаимосвязь и в своей совокупности отражающие многогранность и сложность данного феномена.

Среди разнообразия вопросов, обсуждаемых в рамках лингвистических направлений исследования текста, можно выделить два основных тематических поля, актуальных для подготовки будущего учителя-словесника.

Первое тематическое поле имеет отношение к сущности текста и подходам к его изучению.

В науке (точнее, в разных ее направлениях, течениях, школах, как филологических, так и нефилологических) накоплен богатый опыт описания сущностных характеристик текста. Разнообразие определений текста и классификационных картин его свойств и категорий обусловлено исследовательскими задачами, а также прагматическими установками авторов той или иной концепции (ряд концепций представлен в вузовских учебниках и пособиях: [1; 2; 3]).

По-разному решаемые вопросы о природе текста (его границах, знаковом воплощении, формах существования, необходимых и достаточных признаках) можно рассматривать в рамках широкого и узкого подходов к данному феномену.

Второе тематическое поле представлено основными категориями и свойствами текста.

Текст как сложное образование характеризуется с различных позиций, которые распределяются по трем основным квалификационным группам: коммуникативно-прагматические категории и свойства (авторизация, адресованность, интенциональность, ситуативность, тональность и др.); категории и свойства, относящиеся к структурной организации текста (когезия, композиция, членимость); категории и свойства, имеющие отношение к семантическому пространству текста (информативность, цельность, интер-

текстуальность, завершенность, текстовое время и текстовое пространство) (см. об этом: [4, с. 67–93]).

В школьной практике акцентируются такие категории текста, как цельность и связность. Очевидно также противопоставление текста предложению по формальному признаку: объем текста должен быть более одного предложения. Такой подход отвечает задачам обучения русскому языку в школе, в частности необходимости показать системность языка и научить анализировать текст как смысловое единство более мелких языковых единиц. В то же время ни одна из названных выше текстовых категорий не остается без внимания учителя в том объеме, какой предусмотрен школьной программой, и поэтому так или иначе получает свое методическое описание в пособиях для учителей и студентов (например: [5; 6; 7]).

Наше исследование вписывается в контекст поиска тех теоретических положений, которые являются необходимой и достаточной основой профессиональной подготовки учителя-словесника. Данные теоретические положения встраиваются в схему комплексного лингвистического анализа текста.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

В названии дисциплины «Лингвистический анализ текста» акцентирован прикладной аспект текстологии: в результате освоения данного курса у студентов-филологов должно сформироваться важное для профессиональной деятельности умение осуществлять комплексный анализ текста. Безусловно, такой анализ невозможен без теоретической базы. Следовательно, на занятиях по дисциплине «Лингвистический анализ текста» целесообразно совмещать изучение характеристик текста с этапами его комплексного анализа, что позволяет последовательно формировать как теоретический багаж знаний о тексте, так и практические умения по реализации этих знаний.

Охарактеризуем содержание вузовской работы с текстом в выработанной нами последовательности, соответствующей плану его комплексного лингвистического анализа, и отметим возможности использования составляющих данной работы в практике обучения школьников.

1. Экстралингвистические параметры текста.

Для адекватного понимания текста необходимо иметь определенную порцию знаний о мире (это называется пресуппозициями, вертикальным контекстом, фоновыми знаниями). К таким знаниям относятся сведения об авторе текста и об обстоятельствах его создания, представления о времени написания текста и о времени и событиях, отраженных в нём. Важную роль для понимания текста играет и установление интертекстуальных связей (обнаружение аллюзий, реминисценций, прецедентных феноменов, явных и скрытых цитат).

В большей степени экстралингвистические параметры конкретного текста в школьной практике рассматриваются на уроках литературы. На уроках же русского языка чаще акцентируются такие аспекты анализа текста, как композиционно-содержательный, стилистический, типологический, языковой. Однако важность вертикального контекста, который во многом помогает ученику вступить во взаимодей-

твие с текстом, воспринимать информацию и адекватно ее интерпретировать, ощутима и на уроках русского языка, когда школьники пишут изложения, свободные диктанты и осуществляют другую текстовую работу. Кроме того, урок русского языка предоставляет возможность работы с лексическими сигналами отраженной в тексте эпохи, с языковыми единицами, обеспечивающими диалог разных текстов (например, с предложениями-цитатами, крылатыми выражениями, фразеологическими единицами).

2. Жанрово-стилевая организация текста.

Каждый конкретный текст вписывается в стилистическую систему языка, т. е. представляет определенную сферу общения. Кроме традиционно выделяемых функциональных стилей появляются новые стилиевые разновидности (например, ораторская речь, язык рекламы, религиозный стиль). Каждый из стилей характеризуется определенными доминирующими функциями и стилиевыми чертами, воплощенными в ткани текста. При определении стилиевой принадлежности текста важно обнаружить языковые свидетельства стиля (например, термины как отражение точности научной речи, эмоционально-экспрессивная лексика как показатель открытой оценочности, свойственной публицистике).

Кроме того, каждый текст маркирован не только стилистически, но и дискурсивно, поэтому целесообразно при анализе текста отметить не только его стилиевую принадлежность, но и возможность представлять тот или иной дискурс. Тип дискурса может быть установлен по разным параметрам, среди которых тема, форма речи, характеристика коммуникантов и др., т. е. один текст может быть реализацией ряда дискурсов.

Текст характеризуется жанровой принадлежностью. Жанр в языкознании традиционно, в духе М. М. Бахтина, рассматривается в контексте неразрывной связи тематического содержания, стиля и композиции и определяется как относительно устойчивый тип высказывания, связанный с той или иной сферой общения [8, с. 159].

Жанрово-стилевая характеристика текста имеет место и в школьной практике. Так, программой по русскому (родному) языку для основной образовательной школы предусмотрено изучение таких стилей речи, как разговорный, художественный, официально-деловой (5-й класс), научный (6-й класс), публицистический (7–8-е классы). Школьники знакомятся с соответствующими тому или иному стилю жанрами. Перечень этих жанров весьма разнообразен: например, деловая инструкция, объявление (5-й класс), аннотация, отзыв, научное определение понятия (6-й класс), заметка в газету, рекламное сообщение, портретный очерк (7-й класс), автобиография (8-й класс), газетная статья с рассуждением-доказательством, рецензия, эссе, заявление, доверенность (9-й класс).

Занятия по стилистике в школе, как правило, носят попутный характер: при изучении лексических и грамматических средств языка указывается на их стилистические качества, сферу употребления. В то же время при должной вузовской подготовке учитель может сделать стилистическую работу систематической, т. е. обращаться к элементам стилистического (и жанрово-стилистического) анализа на любом уроке, где текст является объектом сосредоточения

изучаемых языковых единиц или правил их употребления. Иными словами, такие характеристики текста, как его стилиевая и жанровая принадлежность, стилистическая маркированность входящих в него слов, использование стилистических приемов, достойны постоянного внимания учителя даже в тех случаях, когда это не подкрепляется сформулированными в учебнике заданиями. Дискурсивная характеристика текста в школе представлена определением темы текста и объединением ряда текстов по тематическому признаку, сравнением разных форм представления текста — устной и письменной.

3. Семантическое пространство текста.

Анализ смысловой целостности текста осуществляется с опорой на классификацию И. Р. Гальперина, согласно которой в тексте обнаруживается содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная, содержательно-подтекстовая информация [9].

Содержательно-фактуальная информация всегда выражается вербально, она эксплицитна и укладывается в ответ на вопрос, о чём говорится в тексте, каково его содержание, тема.

В школьной практике работа с этим видом текстовой информации воплощается в кратком пересказе текста, предусматривающем внимание к существенным пропозициям и опущение второстепенных, и соответственно предполагающем грамматические трансформации при построении ответа на вопрос о содержании текста. Что касается темы текста, то она формулируется максимально сжато и общо — словом, словосочетанием или простым предложением.

Содержательно-концептуальная информация, сообщая читателю авторскую позицию, идею, смысл текста, требует глубокого проникновения в его ткань, аналитического осмысления как содержания текста в целом, так и его отдельных составляющих, в первую очередь таких сильных позиций, как заголовок, эпиграф, начальная и конечная фразы, в их связях и соотношениях. Немаловажно выделение ключевых слов текста и внимание к использованным в нём именам собственным. Именно сильные позиции текста формируют его концептуальное пространство, смысловую сторону.

Учитывая то, что далеко не во всех текстах содержательно-концептуальная информация получает вербальное оформление (достаточно сравнить научный текст с его акцентом на главной мысли и художественный, для которого не характерны явно выраженные авторские акценты на идею, замысле), поиск концепта текста, его смысловая интерпретация — самая трудная (и одновременно самая интересная) в аналитическом отношении процедура.

Безусловную значимость имеет обнаружение смыслового ядра текста при подготовке школьников к написанию разных типов изложений и сочинений.

Что касается содержательно-подтекстовой информации, то она может перекликаться с содержательно-концептуальной (включаться в понятие «замысел автора») или же находиться в поле читательских ассоциаций, т. е. иметь индивидуально-личностный характер (соотноситься с жизненным опытом адресата). Данная информация

не выражается словесно, поэтому у нее особый когнитивно-семантический статус.

Названный вид информации является, пожалуй, самым трудным для осмысления школьниками: он раздвигает рамки текста как языкового, вербального образования и предполагает наличие жизненного опыта, сформированных и закрепленных в сознании ассоциаций. В первую очередь подтекст служит предметом внимания на уроках литературы, когда школьники ищут ответ на традиционный вопрос «Что хотел сказать автор?». Однако совершенно отказываться от разговора о том, что ученик представляет, ощущает при прочтении текста, как он оценивает описанную в тексте ситуацию, знаком ли он с подобным положением дел, на уроках русского языка — это значит в известном смысле подходить к тексту формально, делать его инструментом исключительно языковых (лексико-грамматических, словообразовательных, синтаксических) наблюдений или ортологических (орфографических, пунктуационных) упражнений.

Каждый текст, независимо от стилиевой принадлежности, выражает свою эмоцию: от нейтральной до ярко выраженной оценочной, повышено-категоричной. Иными словами, каждый текст имеет свою тональность. Определение этой тональности происходит с учетом психологического отношения автора к тому, о чём он пишет, а помогают читателю языковые средства, которые создатель текста использует для передачи своего настроения и оценки.

Определение тональности текста и студентом, и школьником базируется на использованных автором языковых маркерах и не в последнюю очередь зависит от индивидуальных психологических особенностей адресата. Известны случаи, когда один и тот же текст характеризуется разными адресатами в прямо противоположных терминах: как шуточный и как грустный, как положительно-оценочный и как отрицательно-оценочный. Такие расхождения в восприятии текста существенно снимаются именно при должном внимании к контекстуально обусловленной семантике языковых единиц, а также при необходимом формировании понятия косвенности выражения мысли.

4. Структурная организация текста.

Анализ структуры текста предполагает исследование текстовых категорий членности и связности.

В рамках данного этапа анализа текста определяются особенности его графического (абзацного) членения и интерпретация данных формальных характеристик текста. Кроме того, на основе единства микротемы выделяются сложные синтаксические целые. Отмечается соотношение абзацного и смыслового членения текста.

С точки зрения контекстно-вариативного членения в тексте выделяются формы представления авторской (описание, повествование, рассуждение) и чужой речи (прямая, косвенная, несобственно-прямая).

Связность как свойство текста иллюстрируется установлением текстообразующих логико-семантических, грамматических, образных средств связи.

Особого внимания заслуживает наблюдение над возможным несовпадением абзацного и структурно-смыслового членения текста. В школьной практике этот вопрос актуален при обучении написанию изложения, сочинения, эссе. У учащихся

зачастую формируется ложное представление о том, что количество смысловых частей текста (в вузовской практике это называется сложными синтаксическими целыми) равно количеству абзацев. Задача учителя — научить определять границы частей текста с опорой на исчерпанность микротемы. Именно формулировки микротем и становятся пунктами плана создаваемого учеником текста, в то время как тема текста так или иначе отражается в его названии.

Много внимания на уроках русского языка уделяется формам представления авторской речи. Например, согласно программам учащиеся должны различать описание предмета, повествование о событии, рассуждение на определенную тему, создавать собственные устные и письменные тексты названных типов.

Что касается форм передачи чужой речи, то в школе в первую очередь акцентируется внимание на грамматических показателях прямой и косвенной речи и их пунктуационном оформлении. Однако это не исключает возможности определения роли этих форм речи для текста, в котором чужая (неавторская) речь существенно влияет на развитие сюжета, характеризует персонажей как языковых личностей и выполняет текстообразующую функцию.

Среди разнообразия средств связи предложений в тексте учащиеся в первую очередь учатся находить в чужом тексте и использовать в своем разные виды повторов, родовидовые и местоименные замены, соотношение форм глаголов-сказуемых.

Школьные программы конкретизируют формируемые у школьников умения по структурно-смысловому членению текста. Например, в 5-м классе учащиеся должны выделять в тексте такие типы речи, как описание предмета, описание животного, повествование о произошедшем, рассуждение на определенную тему; в 6-м классе при анализе текста школьники должны выделять в нём описание места и состояния окружающей среды и т. д. Такая конкретизация основана на необходимости сформировать у учеников представление о связи структуры текста и его содержания.

5. Коммуникативная организация текста.

В вузе анализ текста с точки зрения его коммуникативной организации предполагает рассмотрение вопроса о том, каким образом организуется диалог автора текста и его адресата (читателя).

Согласно классификации текстов Г. Я. Солганика текст рассматривается с точки зрения представленного в нём типа речи: «я рассказываю» — 1-й тип речи; «ты рассказываешь» — 2-й тип речи; «он рассказывает» — 3-й тип речи [10]. Данная классификация создает перспективы установления отношений между автором текста, адресатом и фиксируемой в тексте действительностью.

С опорой на теорию актуального членения выявляются особенности тема-рематической организации текста, анализируются контексты, представленные цепной и параллельной структурами, а также особенности контаминации этих структур.

Классификация Г. А. Золотовой, ориентированная как на содержащуюся в тексте информацию, так и на коммуникативную позицию автора, позволяет характеризовать текст с точки зрения реализации определенного коммуникативно-

го регистра (изобразительного, информативного, генеритивного, волюнтивного, реактивного) и устанавливать характер соотношения разных регистров [11].

Выходом в школьную практику становятся наблюдения над тем, от чьего лица написан текст, какие местоимения в нём фигурируют. Что касается коммуникативных регистров, то их осмысление школьниками укладывается в рамки определения того, какие цели ставит перед собой автор: описать предмет или явление, проинформировать о чём-либо, обобщить некоторые знания о мире, выразить волеизъявление, дать оценку чему-либо и т. д.

6. Средства речевой выразительности. Индивидуально-авторские стилиевые особенности.

С одной стороны, данный аспект анализа текста не является изолированным от всех вышеназванных, с другой — претендует на акцентирование внимания в качестве своеобразного итога исследования разных сторон текста. Используемые в тексте тропы, фигуры речи, различные стилистически окрашенные единицы, индивидуально-авторские предпочтения и находки — всё это в совокупности создает неповторимый колорит текста (в первую очередь художественного).

Школьная программа отводит особое место работе над изобразительно-выразительными средствами художественной речи. Так, изучение раздела «Фонетика и орфоэпия» предполагает знакомство со звукописью, раздела «Лексика и фразеология» — с переносным значением слова как основой создания различных художественных тропов: сравнений, эпитетов, олицетворений, метафор, метонимий. Изучение отдельных частей речи дает учителю возможность расширить и закрепить знания и умения, связанные с изобразительно-выразительными средствами. Например, при изучении одушевленных и неодушевленных имен существительных открывается возможность провести наблюдения за использованием олицетворений в художественном тексте; при изучении имени прилагательного — за употреблением прилагательных в качестве эпитетов; при изучении наречий есть возможность продемонстрировать потенциал наречий-эпитетов и наречных сравнений. Особое внимание уделяется стилистическим фигурам, в основе которых лежит синтаксическая единица. Например, учащиеся знакомятся с такими фигурами речи, как риторическое восклицание, риторический вопрос, синтаксический параллелизм, инверсия.

К сожалению, работа с тропами и фигурами речи часто ограничивается только нахождением таковых в тексте, проверкой умений квалифицировать выразительно-изобразительные средства, в то время как именно эти средства помогают интерпретировать текст, формулировать авторскую позицию и читательское отношение к текстовой информации. Кроме того, используемые автором текста языковые средства создают картину индивидуальных предпочтений, увидеть которые важно для понимания авторского стиля.

Мы представили основное содержание аналитической работы с текстом в вузе и отметили связь этой работы с задачами изучения текста в школе. Названные этапы изучения текста как сложного языкового знака, слагаемыми которого являются экстралингвистические параметры, жанрово-стилевая принадлежность, семантическое пространство, структура, коммуникативная организация, изобразительно-выразительные средства, в своей совокупности представляют комплекс процедур, которые формируют целостный лингвистический анализ текста. Описанная и апробированная нами система подготовки учителя-словесника имеет прочную теоретическую базу и ориентирована на школьную практику.

Заключение (Conclusion)

Таким образом, текст как объект лингвистического анализа, практикуемого в вузе, и как объект анализа на уроках русского языка и литературы в школе представляет собой сложную реалию, характеризующуюся рядом свойств и категорий, имеющих свою конкретную реализацию. Исследование этих свойств и категорий и составляет содержание аналитического осмысления текста. Система вузовского лингвистического анализа текста имеет выход в методику формирования умений и навыков работы с текстом в школе.

Преподавателю курса «Лингвистический анализ текста» надо помнить: чем шире учительское поле знаний о тексте, тем эффективнее реализуемый учителем процесс ознакомления школьников с сущностью этого сложного языкового знака. В соответствии с данным постулатом и следует осуществлять профессиональную подготовку учителя, отводя лингвистическому анализу текста одно из ведущих мест в ядре педагогического образования.

Библиографический список

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М. : Флинта : Наука, 2009. 520 с.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Филологический анализ текста : практикум. М. : Академический проект, 2020. 400 с.
3. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. М. : Наука, 2007. 520 с.
4. Орлова Н. В. Анализ и интерпретация текста. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. 188 с.
5. Александрова О. М., Добротина И. Н., Гостева Ю. Н. Работа с текстом на уроке русского языка. 5–11 классы : пособие для учителя. М. : Экзамен, 2019. 160 с.
6. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие. М. : Академический проект, 2006. 590 с.
7. Меркин Г. С. Развитие речи. Выразительные средства художественной речи : пособие для учителя. М. : Русское слово, 2008. 208 с.
8. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. М. : Русские словари, 1996. С. 159–206.

9. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : КомКнига, 2006. 144 с.
10. Солганик Г. Я. Стилистика текста : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2009. 253 с.
11. Золотова Г. А., Онипенко И. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М. : Наука, 2004. 544 с.

References

- Aleksandrova O. M., Dobrotina I. N., Gosteva Yu. N. (2019) *Rabota s tekstom na uroke russkogo yazyka. 5–11 klassy [Working with Text in the Russian Language Lesson. 5–11 Grades]**. Moscow, Ehkzamen Publ., 160 p. (in Russian)
Babenko L. G., Kazarin Yu. V. (2009) *Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika [Linguistic Analysis of a Literary Text. Theory and Practice]**. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 520 p. (in Russian)
Babenko L. G., Kazarin Yu. V. (2020) *Filologicheskii analiz teksta [Philological Text Analysis]**. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 400 p. (in Russian)
Bakhtin M. M. (1996) Problema rechevykh zhanrov [The Problem of Speech Genres]*, *Collected Works. Vol. 5. Raboty 1940–1960 godov [Works of 1940–1960]**. Moscow, Russkie slovari Publ., pp. 159–206. (in Russian)
Bolotnova N. S. (2007) *Filologicheskii analiz teksta [Philological Text Analysis]**. Moscow, Nauka Publ., 520 p. (in Russian)
Gal'perin I. R. (2006) *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text As an Object of Linguistic Research]**. Moscow, KomKniga Publ., 144 p. (in Russian)
Litnevskaya E. I., Bagryantseva V. A. (2006) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednei shkole [Methods of Teaching the Russian Language in Secondary School]**. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 590 p. (in Russian)
Merkin G. S. (2008) *Razvitie rechi. Vyrzitel'nye sredstva khudozhestvennoi rechi [The Development of Speech. Expressive Means of Artistic Speech]**. Moscow, Russkoe slovo Publ., 208 p. (in Russian)
Orlova N. V. (2015) *Analiz i interpretatsiya teksta [Text Analysis and Interpretation]**. Omsk, Omskii gosudarstvennyi universitet Publ., 188 p. (in Russian)
Solganik G. Ya. (2009) *Stilistika teksta [Text Style]**. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 253 p. (in Russian)
Zolotova G. A., Onipenko I. K., Sidorova M. Yu. (2004) *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka [Communicative Grammar of the Russian Language]**. Moscow, Nauka Publ., 544 p. (in Russian)

*Перевод названий источников выполнен авторами статьи / Translated by the authors of the article.