

**Воронежский государственный университет
Воронежский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования**

Воронежская риторическая ассоциация
Воронежская психолингвистическая ассоциация
Межрегиональный
Центр коммуникативных исследований ВГУ

Культура общения и её формирование

Вып. 14

Научное издание



**Воронеж
2005**

Пятнадцатый выпуск межвузовского научного сборника «Культура общения и её формирование» включает материалы, отражающие доклады и сообщения, сделанные на очередной ежегодной региональной научно-методической конференции «Культура общения и её формирование» (Воронеж, апрель 2005 г.) и результаты разработок в области речевого воздействия, коммуникативного поведения, риторики, культуры общения, культуры русской речи, современных тенденций развития русского языка, проведенных членами Воронежской риторической ассоциации, Воронежской психолингвистической ассоциации, Межрегионального центра коммуникативных исследований ВГУ в течение 2004 г.

Для учителей русского языка, культуры общения, риторики, делового общения, преподавателей вузов, всех интересующихся проблемами речевого воздействия и культуры общения.

Составитель и научный редактор - И.А.Стернин

Компьютерная верстка и оригинал-макет
- И.А.Стернин

©Коллектив авторов, 2005
Издательство «Истоки», 2005

Язык художественного текста

Л.М.Борисова

Сравнительный анализ метакоммуникативных комментирующих речевых действий (на примере рассказа Г. Канта „ Третий гвоздь“).

Построение различных уровней коммуникации в художественном дискурсе задается художественной деятельностью автора и принадлежит к сфере художественной деятельности. Коммуникативная деятельность в художественном дискурсе может быть имитирована и отслежена на различных уровнях коммуникации: на уровне коммуникации персонажей и на уровне коммуникации повествователя и читателя. В структуре художественного текста, с точки зрения коммуникативного поведения фиктивного рассказчика и его адресата являющегося дискурсом, (в данном случае мы придерживаемся терминологии Г. Лерхнера (Lerchner, G., 1987, 47), феномен речевых действий повествователя, репрезентированных вербально в письменно зафиксированном художественном тексте представляет собой сложный комплекс разноуровневых речевых усилий и является предметом анализа с различных точек зрения. Предметом нашего внимания являются речевые усилия повествователя на метаакциональном уровне, репрезентирующие комментарий уже предпринятой формулировки, или же комментарий, предваряющий предлагаемую позже повествователем формулировку. Не касаясь в рамках этой статьи вопросов дискуссии по поводу интерпретации понятия „ метатекст “ (см. Вепрева И.Т., 2002), рассматриваем вместе с Фирле (Firle M., 1987, 51) комментарии на метаакциональном уровне относительно предпринятых формулировок как метакоммуникативные комментирующие речевые действия. Анализ показывает целесообразность рассматривать метакоммуникативные комментирующие речевые действия в контексте художественного дискурсивного события (Кубрякова Е.С., 2004, 527), репрезентирующего речевое поведение фиктивного повествователя или персонажа.

Эксплицитный многократно тематизированный комментарий на метаакциональном уровне имеет место в следующих примерах:

1. „ Manchmal trifft man noch auf eine Tomate, die wie eine Tomate schmeckt. Manchmal riecht eine Gurke herb und süß, wie die Gurken einstens rochen. Manchmal sehen Erdbeeren nicht nur aus, als wären sie Erdbeeren. Das ist dann Glück. Aber **Glück ist ein Wort für die Ausnahmen.**

Ich klinge ungerecht, wo man weiß, dass ich einen Bäcker gefunden habe ,dessen Brötchen unterm Biß noch knirschen.

Bei solchen Brötchen und bei einem Bäcker, der solche macht, **klinge ich ungerecht.** “(H. Kant, 5)

1., Да, иной раз ещё попадается помидор со вкусом помидора. Иной раз огурец пахнет терпко и сладко, как пахли некогда огурцы. Иной раз клубника не только внешним видом напоминает клубнику. Но это большая удача. *А удача- сама по себе- веиць исключительная.*

Слова мои могут показаться несправедливыми, раз известно, что я нашел булочника, булочки которого ещё хрустят на зубах. ...

Да, слова мои могут показаться несправедливыми, когда речь идет о таких булочках и о таком булочнике.“ (Г. Кант, 209)

Анализ данных текстовых фрагментов позволяет говорить о более высокой степени субъективности повествователя (в данном случае Ich- Erzähler) в оценке предпринятых формулировок в немецкоязычном источнике нежели чем в его русскоязычном переводе. Так, изначально исчезает в русском тексте лексема **Wort**, соотносимая со словом **Glück** и дающая собственно уже оценку этого слова на метакоммуникативном уровне, когда повествователь выходит с уровня повествования и переходит на уровень оценки/ характеристики предпринятой формулировки, в то время как в русском тексте толкуется **удача** (вместо немецкого **счастье**) как таковая.

Более прямая и жесткая формулировка от первого лица *ich klinge ungerecht* являет собой метакоммуникативное речевое действие , характеризующее

предпринятое перед этим формулировку. В русском переводе происходит замена конструкции *ich klinge ungerecht* на выражение **слова мои** с подключением модальности **могут показаться несправедливыми**, которая усиливается во втором комментарии : *да, слова мои...* путём ввода усилительного слова *да*, так как при переводе меняется синтаксическая конструкция и сам порядок следования комментирующего высказывания: в немецкоязычном

варианте после выражения, с которым комментарий собственно и соотносится. А в русском варианте - предваряя само сообщение.

Имеет место, таким образом , замена личного местоимения *ich* на притяжательное местоимение в русском языке : *слова мои*.

2.,, Nur schlug das Rechnerische nicht zu Buche, wenn ich in Schwintens Schrippen

biß. Die waren eben so, dass sich alles Abgezählte verbot. *Sie waren das Leben.*

Das klingt übertrieben, aber ich empfand es so. ***Oder, um genau zu sein***: Ich konnte es so empfinden, nachdem ich doch einmal abgezählt und errechnet hatte, dass der Stückpreis der von mir tatsächlich verzehrten Brötchen auf über siebzig Pfennige kam, das Frühaufstehen und die Lasten auf der Seele nicht veranschlagt.“(H. Kant , 14).

2.,, Но все расчеты рушились, когда я впивался зубами в булочки Швinta. Это были такие булочки, что не хотелось ничего подсчитывать. *Это была сама жизнь.*

Звучит преувеличением, но я воспринимал их именно так. ***Или, точнее говоря:*** я мог их так воспринимать, когда однажды все-таки подсчитал и вычислил, что стоимость одной булочки, действительно мной съедаемой, превышает семьдесят пфеннигов, не учитывая подъёма спозаранку и мук совести.“ (Г.Кант , с. 215).

В данных примерах повествователем предпринимается на метакоммуникативном уровне оценка предыдущей формулировки. Имеет место смена синтаксических конструкций : полносоставное предложение в немецком языке заменяется на эллиптическое: ***звукит преувеличением***. Однако предпринятый повествователем комментарий, носящий характер оценки, рассматривается повествователем как требующий дополнительного уточнения с целью достижения оптимального понимания. Анализ текстоорганизующего действия ***уточнение*** , маркируемого эксплицитно метакоммуникативным речевым действием „ ***или, точнее говоря*** „, подтверждает появление модального компонента в повторной формулировке „ ***я мог*** их так воспринимать“, присутствующего также и в тексте оригинала „ ***ich konnte*** es so empfinden „. Однако, если в немецком языке тематизация повторной формулировки осуществляется с помощью инфинитивного оборота ***um ...zu + Infinitiv***, включающего прилагательное ***genau*** в форме ***Positiv***(чтобы быть точным) то в русском языке уточнение манифестируется релятивом ***точнее***

говоря- деепричастием с сравнительной степенью прилагательного.

3.,*Gewiß ist es übertrieben gewesen, die Brötchen für das Leben zu nehmen*, aber unbestreitbar bin ich dem Leben wieder näher gekommen, als ich an jenem Morgen nach dem Umzug in die Schlange vor Schwintens Laden trat.“(H.Kant, S.14).

3. „Разумеется, считать булочки самой жизнью- преувеличение, но я, бесспорно, вновь приобщился к жизни, когда в то утро после переезда встал в очередь перед лавкой Швинта“. (Г. Кант, с. 215).

В данных фрагментах текста повествователь (Ich- Erzähler) вновь обращается к предыдущей метакоммуникативной оценке сказанного, продолжая тематизировать некую долю преувеличения в предпринятой им формулировке, ощущая необходимость повторного подтверждения высказанных им ощущений, с тем чтобы разъяснить собеседнику (читателю) значимость подобного рода восприятий. При анализе данных оценок обращает на себя внимание изменение синтаксической конструкции при оформлении данного речевого действия в русскоязычном переводе. В обеих конструкциях присутствует вводное модальное слово *gewiß / разумеется* , являющее собой своего рода интерактивное речевое действие, с помощью которого повествователь поддерживает диалог с читателем/ собеседником, антиципируя некое возражение по поводу предпринятой формулировки и. как бы поддерживая , разделяя его.

Однако, если в немецком языке оценка оформляется через глагольную конструкцию *übertrieben sein*, представленную безличным предложением в сложном прошедшем времени Perfekt: ...*ist es übertrieben gewesen* , которое дополняется распространенным инфинитивом с *zu*, то в русском переводе после вводного слова следует разъяснение в форме инфинитивной конструкции существительного *преувеличение*. Изменение конструкции в русском языке приводит к ослаблению увязки оценки с предпринятым конкретным речевым действием, относительно которого препринимается метакоммуникативный комментарий. Выход на инфинитивную конструкцию *считать...* и дальнейшее существительное *преувеличение* придают всей формулировке более обобщенный характер, нежели чем это имело место в оригинальном тексте, где оформление глагольной конструкции в Perfekt *Gewiß ist es übertrieben gewesen*, ...подчеркивало более

жесткую соотнесенность данного оценочного комментария с предыдущим речевым действием и усиливала его разовый характер

4., „Der mächtige Mensch sah auf die Tasche und sah, dass ich ihr Besitzer war, und er gab mir einen Wink, ihm zu folgen. ***Das heißtt***, weil ich mich der Wahrheit verpflichtet fühle, ***muß ich sagen: Im Grunde*** gab er der Tasche den Wink, und mich erreichte dieser nur, weil die Tasche ihm nicht gut alleine folgen konnte. Wir folgten ihm, die Tasche folgte dem schönen Mann, und ich sorgte dafür“ (H. Kant, S. 32).

4. „Могущественный человек глянул на сумку, понял, что я её владелец, и сделал мне знак следовать за ним. ***Вернее сказать- а сказать это я должен***, ибо обязался быть правдивым,- сделал, ***в сущности говоря***, знак сумке, а ко мне этот знак относился лишь постольку, поскольку сумке без меня трудновато было следовать за ним. Мы последовали за ним, ***то есть*** сумка последовала за красивым человеком, а я создал для этого условия.“ (Г.Кант, с.227).

Говорящий, по мнению И.Н. Горелова (2003, 83), „озабочен более всего информацией в содержательном аспекте. Его высказывание должно в первую очередь обеспечивать коммуникативную цель. Поскольку такая цель достигается- при соблюдении правильной формы или с нарушениями последней в определенных пределах – он считает свою задачу выполненной.“ В выше же приведенном примере предпринимается множественно тематизируемая на метаакциональном уровне ревизия предпринятой в принципе корректной формулировки и предлагается формулировка, не соответствующая реальной действительности, но отражающая субъективное восприятие повествователем объективной действительности. Коммуникативной целью в данном художественном дискурсе является создание иронического контекста. При этом наблюдается смешение лексических индикаторов-релятивов: *das heißtt* , .../ (то есть) –вернее сказать, стяжение синтаксической конструкции: вернее сказать- а сказать это я должен. В немецком языке эта конструкция

разделяется придаточным причины, чем создается большее напряжение во фразе. И далее переводчик ещё раз фиксирует не соответствующую реальному событию коррекцию на

метаакциональном уровне с помощью релятива *то есть* сумка последовала В немецкоязычном варианте подобное индицирование отсутствует.

Сравнительный анализ метакоммуникативных комментирующих речевых действий выявляет их ярко выраженный оценочный характер, многообразие в структурном и семантическом плане, а также существенную асимметрию в дискурсе перевода не только в плане их структурной организации, но и семантико-прагматического потенциала в художественном повествовательном дискурсе. В условиях художественной коммуникации

они приобретают дополнительную функциональную нагрузку: наряду с общерелевантной функцией оптимизации коммуникации формируется также уровень непосредственной коммуникации между фиктивным повествователем и фиктивным читателем, создается ироничный характер повествования, характеризующий авторский стиль Германа Канта.

Литература

1. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху.- Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2002.-380с.
2. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике.-М.: Лабиринт, 2003.-320с. с илл.-(филологическая библиотека).
3. Firle, M. Erzählen als Sprachhandlung in der poetischen Kommunikation// LS/ ZISW.R.A Arbeitsberichte 167.-Berlin, 1987.-128 S.
4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира./ Рос.академия наук. Ин-т языкоznания.- М.: Языки славянской культуры, 2004.-560 с.- (Язык. Семиотика. Культура).
5. Lerchner G. Literarischer Text und kommunikatives Handeln// Sb SAW Bd. 127. H.6.-Berlin, 1987.-74 S.

Использованные источники

- Hermann Kant: Herrn Farßmanns Erzählungen. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1. Auflage 1989.-188S.(S.5-37).
Кант Г. Рассказы и размышления: Сборник/ Пер. с нем.- М.: Радуга, 1984.-352 с.(с. 209-230).

С.А Быкова

Символическая стратификация пространства в волшебной сказке

Элементы пространственной картины мира составляют важнейшую часть общей системы культурных кодов народа, отражая специфику национального восприятия мира. В семантике языка это наиболее ярко проявляется на уровне коннотативных значений, развивающихся обозначениями пространственных понятий. Интересный материал представляет с этой точки зрения исследование символики пространства в волшебной сказке, где пространственная среда обитания героев выступает важным средством воплощения и презентации осуществляющегося в сказочном действе чуда.

Исследование семантического пространства сказки о Золушке на материале трех языков (русского, немецкого и французского) выявляет как черты сходства, так и различия в символической нагрузке отдельных видов сказочного пространства. Так, если в сказке у Е.Шварца, как и в немецком варианте, **сад** – это место, где происходят чудеса, то у Шарля Перро описание сада отсутствует. Аналогичное можно наблюдать и относительно пространственного символа – **лестницы**, где Золушка теряет туфельку. Пространство **леса** встречается только в русском варианте сказки. Специфику немецкого варианта сказки составляет особая символическая нагрузка **могилы матери** Золушки, где происходят все чудесные превращения героини. Это также место сообщения двух миров. Таким местом перехода, символом границы двух миров, местом совершения чуда выступает **окно** в русском и немецком вариантах, в отличие от французского.

В сказке пространство реального мира не просто наполняется символическим смыслом, но трансформируется в пространство, соединяющееся благодаря чуду, с пространством иного, волшебного мира некой сказочной страны.

М.В. Винокурова

Сложноподчиненные предложения с неприсловной зависимостью придаточной части в творчестве Л.Н.Толстого

Своебразие и разнообразие сложных предложений в художественном тексте обуславливается индивидуальной стилистикой пишущего или говорящего (в том числе художника слова). Особого внимания требует вопрос о функционировании сложноподчиненных предложений в художественных текстах. Разграничение таких

предложений по степени их целостности, нераздельности частей само по себе интересно. Сложноподчиненные предложения различаются характером синтаксической связи между придаточной и главной частями: к первой группе относятся предложения, в которой придаточные обнаруживают присловную зависимость. Такие предложения находятся как бы на границе между простыми и сложными предложениями. Такая связь напоминает связь словоформ в составе словосочетания. Ко второй группе относятся предложения, в которых связь между частями носит собственно предложеческий характер, т.е. придаточная часть соотносится со всей главной частью, такие предложения называются сложными синтаксическими единицами расчлененной структуры. Рассмотрим, как функционируют сложные предложения в творчестве Л.Н.Толстого. Придаточная часть таких сложноподчиненных предложений содержит указание на определенные обстоятельства, при которых совершается или может совершаться то, о чем говорится в главной (условие, следствие, причина) и тем самым распространяет всю главную часть в целом или его предикат – сказуемое.

Например: **Я это очень хорошо знаю, потому что мне сам князь Василий это говорил.**

Ежели бы вы не были отец, я бы ни в чем не могла упрекнуть вас.

Это я тебе одному и первому говорю, потому что я люблю тебя.

Ежели бы жена приехала к нему, он бы теперь не прогнал ее.

Но нашему государю императору Наполеону будет приятно, ежели мы возьмем этот мост.

Ежели бы князь Василий обдумывал вперед свои планы, он не мог бы иметь такой естественности в обращении и такой простоты и фамильярности в сношениях со всеми людьми, выше и ниже себя поставленными.

Она вдруг вскочила на кадку, так что стала выше его, обняла его обеими руками, так что тонкие голые ручки согнулись выше его шеи, и, откинув движением назад, поцеловала его в самые губы.

Пьер повернулся всем телом, так что диван заскрипел, обернул оживленное лицо к князю Андрею, улыбнулся и махнул рукой.

Я не желаю другой жизни, да и не могу желать, потому что я не знаю никакой другой жизни.

Это был официально прощальный обед, так как он с Денисовым уезжал в полк после крещения.

Ежели бы я нашел такую женщину, я бы жизнь отдал за нее.

Каждая часть в такой сложной синтаксической конструкции может употребляться самостоятельно.

Страх Анны Павловны был не напрасен, потому что Пьер, не дослушав речи тетушки о здоровье ее величества, отошел от нее. - Страх Анны Павловны был не напрасен. Пьер, не дослушав речи тетушки о здоровье ее величества, отошел от нее.

Полковой командир обратился к князю Багратиону, упрашивая его отъехать назад, так как здесь было слишком опасно. - Полковой командир обратился к князю Багратиону, упрашивая его отъехать назад. Здесь было слишком опасно.

И я ее люблю, потому что у нее характер рассудительный – очень хороший. - И я ее люблю. У нее характер рассудительный – очень хороший.

Успех ее в качестве красивой и элегантной женщины не удивлял Пьера, потому что с годами она сделалась еще красивее, чем прежде. Успех ее в качестве красивой и элегантной женщины не удивлял Пьера. С годами она сделалась еще красивее, чем прежде.

Дальше нельзя было ничего видеть, потому что тотчас же после этого откуда-то стали стрелять пушки и все застлалось дымом. - Дальше нельзя было ничего видеть. Тотчас же после этого откуда-то стали стрелять пушки и все застлалось дымом.

Самостоятельность главной части еще можно подтвердить и тем, что к ней можно присоединить придаточные с различным значениями.

Сравните: Полковой командир обратился к князю Багратиону, упрашивая его отъехать назад, хотя это повлияло бы на исход сражения.

Страх Анны Павловны был не напрасен, когда она подумала о случившемся.

Она, видимо, совсем высунулась в окно, чтобы лучше увидеть его.

Успех ее в качестве красивой и элегантной женщины не удивлял Пьера, так как он предполагал, что с годами она будет еще красивее, чем прежде.

Такая «свобода» в присоединении придаточных частей свидетельствует об их

нетесной связи с главной; отношения между частями формируются как собственно синтаксические. Такие придаточные соотносятся с предикативной основой главной части или ее предикатом (сказуемым).

Некоторые предложения (цели) распространяют главную часть в целом или ее предикат -

Солдаты, окружавшие орудие, махали на лошадей и били их, чтобы они сворачивали и подвигались.

Болконский воспользовался этим временем, чтобы зайти к Долгорукову узнать о подробностях дела.

Я все сделаю, чтоб устроить ее брак с ним.

Билибин приберегал свои *mots*, чтобы в первый раз сказать их при графине Безуховой.

Не отвечая ничего ни жене, ни теще, Пьер поздним вечером собрался в дорогу и уехал в Москву, чтобы повидаться с Иосифом Алексеевичем.

Я не могу найти слов, чтоб выразить вам мое неудовольствие.

Остановившись у лошади и взявши рукою за седло, государь обратился к кавалерийскому генералу и сказал громко, очевидно, с желанием, чтобы все слышали его.

Князь Андрей, замирая от страха, чтоб не утопили ребенка, сидел в другой комнате, ожидая окончания таинства.

Она приехала теперь, чтобы выхлопотать определение в гвардию своему единственному сыну.

Граф в промежутках танца тяжело переводил дух, махал и кричал музыкантам, чтоб они играли скорее.

Он сделал усилие, чтобы взглянуть на слугу, который безотходно стоял у изголовья постели.

Пьер встал, чтобы помочь слуге.

Около стола собирались, чтобы подкрепить свои силы, все бывшие в эту ночь в доме графа Безухова.

Таким образом, использование в художественном тексте сложных предложений с неприсловной зависимостью придаточной части помогает Л.Н.Толстому глубоко и разнообразно отразить явления действительности, а также выразить индивидуальный стиль писателя.

Большое внимание к синтаксической стороне текста помогает увидеть роль синтаксиса в организации лексического материала, почувствовать текст как целое и проследить некоторую систему синтаксических средств, развивающуюся и изменяющуюся от начала к концу текста и непосредственно связанную с развитием мысли писателя.

.

Частотность эмоциональной лексики в поэтических текстах разной степени выраженности эмоционального настроя

Нет ничего очевиднее того, что стихотворение состоит из слов. С одной стороны, слово в стихе – это единица лексики естественного языка. Но с другой стороны, оно оказывается, по мнению Ю.М.Лотмана, не равно самому себе. «И именно сходство, совпадение его со "словарным словом" данного языка делает ощутимым различие между этими – то расходящимися, то сближающимися, но отделенными и сопоставленными – единицами: общеязыковым словом и словом в стихе» (Ю.М. Лотман 1972, с.85).

Ю.М.Лотман определил исходный парадокс поэзии, который состоит в следующем: всякий естественный язык не представляет собой свободного от правил сочетания составляющих его элементов. На их сочетаемость накладываются определенные ограничения, которые и составляют правила данного языка. Однако, считает Ю.М.Лотман, одновременно рост накладываемых на язык ограничений сопровождается падением его информативности.

Поэтический текст подчиняется всем правилам данного языка. Однако на него накладываются новые, дополнительные по отношению к языку ограничения: требования соблюдать определенные метроритмические нормы, организованность на фонологическом, рифмовом, лексическом и идеино-композиционном уровнях. Все это делает поэтический текст значительно более "несвободным", чем обычная разговорная речь. Казалось бы, это должно привести к резкому снижению его информативности. Но, полагает Ю.М.Лотман, опыты показывают противоположное. «В поэзии мы обнаруживаем, что:

1. Любые элементы речевого уровня могут возводиться в ранг значимых.

2. Любые элементы, являющиеся в языке формальными, могут приобретать в поэзии семантический характер, получая дополнительные значения» (Ю.М. Лотман 1972, с.36).

Настоящее исследование является составной частью анализа выразительных средств поэтического текста, который включает в себя метроритмические параметры и функции сегментных средств. Поведение этих параметров тесным образом связано с лексической наполняемостью стихотворного текста, так как узловыми моментами в

метро-ритмической схеме являются эмоционально окрашенные лексемы, на которых наиболее ярко проявляется эмоциональная нагруженность фонем. В этой связи данное исследование, которое заключается в рассмотрении частотности эмоциональной лексики в стихотворных текстах разной степени выраженности эмоционального настроя, является фрагментом исследования выразительных средств поэтического текста с точки зрения метро-ритмических параметров и функции сегментных средств.

Несколько десятилетий назад предметом исследования в стиховедении стала проблема лексического выражения эмоциональности в стихе. Как отмечает Е.Ю.Мягкова, «для лингвистических исследований характерно стремление выделить во всем многообразии лексических единиц четко ограниченный круг «эмоциональной лексики», т.е. стремление некоторым образом противопоставить эту лексику так называемой «нейтральной» (Е.Ю.Мягкова 1990, с.20).

До сих пор не существует единого универсального определения эмоционально окрашенной лексики. Можно выделить две основные точки зрения. Е.М.Галкина-Федорук считает, что «эмоциональная лексика выражает чувства и настроения человека, по значению эта лексика делится на лексику, называющую чувства и выраждающую отношение к явлениям действительности, положительную и отрицательную» (Е.Ю.Мягкова 1990, с.20). Е.М.Галкина-Федорук считает, что слова, называющие эмоции и чувства, также являются эмоционально окрашенными. Этой же точки зрения придерживаются А.М.Финкель и Н.М.Баженов. Данные исследователи выделяют в составе эмоциональной лексики несколько групп слов и считают, что «одной из наиболее устойчивых групп является та, где некоторый оттенок чувства заключен в самом значении слова, т.е. такие слова, которые обозначают чувства же, отношения, оценки, как, например, любовь, ненависть, доброта...» (Е.Ю.Мягкова 1990, с.21).

Другая группа ученых считает, что слова, называющие эмоцию, не входят в состав эмоциональной лексики. И.В.Арнольд выделяет эмоционально-нейтральную лексику, которая выражает только понятие, «называет эмоцию, не передавая ее; не следует также относить к эмоциональной лексике слова, обозначающие объекты, способные вызывать эмоцию (смерть, слезы) ...» (Е.Ю.Мягкова 1990, с.21). А лексику, выражающую чувства и отношение говорящего к высказыванию, И.В.Арнольд обозначает как эмоционально окрашенную. К этой категории относятся ласкательные слова, бранные слова, междометия и т.д.

Е.Ю.Мягкова считает, что несмотря на различные мнения о сущности эмоциональной лексики, существует «единое мнение в признании того, что разные категории слов имеют неодинаковые потенции в отношении эмоционального воздействия на реципиента» (Е.Ю.Мягкова 1990, с.27). Е.Ю.Мягкова соглашается с авторами, которые предполагают, что при определенных обстоятельствах каждое слово может стать эмоциональным. С данной точкой зрения согласен также В.Н.Гридин, который считает возможным «представить эмоциональное значение слова в виде некоторого континуума, в пределах которого все слова языка могли бы располагаться в зависимости от потенциальной возможности выражения эмоций от максимума до минимума» (В.Н.Гридин 1979, с.121).

Для того, чтобы каждое слово могло получить эмоциональную окраску, необходимо рассмотрение „окружения“ слова, то есть контекст, в котором слово полностью реализует всю палитру своего значения. Поэтому В.Н.Гридин предлагает ввести контекстуально-семантический параметр. Автор считает, что изучение эмоционального содержания слова в контексте не выходит за рамки лингвистического исследования, так как даже постоянное значение слова реализуется в конечном итоге в контексте. А «контекст, в той степени, в которой он отражает синтагматические зависимости, характеризующие слова как единицы языка, не создает „контекстных значений“, противоречащих „собственным“ лексическим значениям слов» (В.Н.Гридин 1979, с.122).

Стихотворный текст – явление звучащее, поэтому наиболее реальным решением проблемы выделения эмоциональной лексики мы вслед за Е.Ю.Мягковой предлагаем психолингвистическую трактовку слова.

В психолингвистике слово является единицей индивидуальной речевой способности. При этом слово принимает на себя предыдущий чувственный и социальный опыт человека. То есть, по мнению Е.Ю.Мягковой, объективное значение слова сохраняется, но преломляется через индивидуальное, субъективное. Поскольку наше сознание отображает действительность не только логически и рационально, но также и эмоционально, то слово, преломляющееся через эмоциональное восприятие действительности, отражает чувственное значение.

Кроме того, в психолингвистике есть такой метод исследования, как психолингвистический эксперимент, который выявляет специфику слова «как единицы речевой способности человека через апеллирование к индивидуальному сознанию» (Е.Ю.Мягкова 1990,

с.36). Причем в таком эксперименте вследствие привлечения достаточного количества испытуемых и последовательную опору на психолингвистическую теорию сводятся к минимуму субъективность в анализе фактического материала.

Такое психолингвистическое обоснование эмоциональной лексики мы приняли за основу в экспериментальном исследовании эмоционально окрашенной лексики поэтических текстов, и в выборе этой лексики мы опираемся на психолингвистический эксперимент, то есть на индивидуальное восприятие носителем языка эмоционального ореола слова.

Наше исследование включает в себя несколько этапов. В настоящей статье мы представляем некоторые из них. Первый этап – это выбор экспериментального материала (поэтических текстов), а также попытка максимально четкой их классификации в зависимости от изменения степени интенсивности эмоционального состояния.

Из эмоциональной шкалы К.Изарда нами была выбрана эмоция «страдание», которая является весьма характерной для поэтических текстов рассматриваемого периода. Автор характеризует данную эмоцию как «эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей, которое до этого момента представлялось более или менее вероятным» (К.Изард 1980, с.252). Производными страдания, по мнению К.Изарда, являются горе и депрессия.

Кроме того, К.Изард исследует причины страдания и активизацию этого состояния. Он считает, что данная эмоция "возникает как результат продолжительного воздействия чрезмерного уровня стимуляции. Источником стимуляции могут быть боль, холод, шум, жара, громкая речь, разочарование, неудача, потеря. Страдание может быть вызвано воспоминанием или предвидением условий, при которых оно возникало или должно возникнуть" (К.Изард 1980, с.254).

По принципу соответствия выбранному эмоциональному состоянию из общего объема прочитанной литературы нами было отобрано 120 русских и 120 немецких стихотворений известных авторов 19-20 вв.

Путем психолингвистического эксперимента данные поэтические тексты были классифицированы по степени выраженности в них эмоции. При этом мы исходили из того, что одно и то же эмоциональное состояние в различных поэтических текстах выражается с разной степенью интенсивности:

I. Умеренная степень выраженности эмоции «страдание» (с некоторой долей оптимизма);

II. Более высокая степень выраженности эмоционального состояния;

III. Наиболее высокая степень выраженности эмоционального состояния.

При определении эмоционально окрашенной лексики каждого стихотворного текста мы также опирались на психолингвистических эксперимент, в котором приняли участие 40 человек (20 человек – носители русского языка, 20 человек – носители немецкого языка).

По результатам данного эксперимента для каждого стихотворного текста была составлена шкала эмоционально окрашенных лексических единиц. Например, в стихотворении И.Бунина «Нынче ночью кто-то долго пел...» эмоциональными словами, по мнению участников эксперимента, являются: далеко, темный, грустная, прошлое, прохладна, грустила.

Нынче ночью кто-то долго пел.
Далеко скитаясь в темном поле,
Голос грустной удалю звенел,
Пел о прошлом счастье и о воле.

Я открыл окно и сел на нем.
Ты спала... Я долго слушал жадно...
С поля пахло рожью и дождем,
Ночь была душиста и прохладна.

Что в душе тот голос пробудил,
Я не знаю... Но душа грустила,
И тебя так нежно я любил,
Как меня когда-то ты любила.

В стихотворении Р.-М.Рильке «Der Bach hat leise Melodien...» эмоциональными словами являются: leise (тихий), der Staub (пыль), matt (измощденный), wild (дикий), weit (далекий), die Einsamkeit (одиночество).

Der Bach hat leise Melodien,
und fern ist Staub und Stadt.
Die Wipfel winken her und hin
Und machen mich so matt.

Der Wald ist wild, die Welt ist weit,

mein Herz ist hell und groß.
Es hält die blassen Einsamkeit
mein Haupt ihrem Schoß.

Данные стихотворения в нашей классификации относятся к первой группе стихотворных текстов (низкая степень выраженности эмоционального состояния). Для сравнения представляем стихотворные тексты из третьей группы (наивысшая степень выраженности эмоционального состояния):

Г.Иванов
Злой и грустной полоской рассвета,
Угольком в догоревшей золе,

Журавлем перелетным на этой
Злой и грустной земле...

Даже больше - кому это надо -
Просиять сквозь холодную тьму...
И деревья пустынного сада
Широко шелестят: "Никому".

Согласно результатам эксперимента эмоциональными словами в данном тексте являются: злой, грустный, зла, холодный, тьма, пустынный, никому.

Theodor Storm
Der Geier Schmerz flog nun davon,
Die Stätte, wo er saß, ist leer;
Nur unten tief in meiner Brust
Regt sich noch etwas, dumpf und schwer.

Das ist die Sehnsucht, die mit Qual
Um deine holde Nahe wirbt,
Doch eh sie noch das Herz erreicht,
Mutlos die Flügel senkt und stirbt.

Эмоциональные слова в данном стихотворном тексте – der Schmerz (боль), leer (пустой), tief (глубоко), dumpf (глухо), schwer (тяжело), die Sehnsucht (тоска), die Qual (мука), mutlos (уныло), sterben (умирать).

Проанализировав полученные данные, мы выделили наиболее часто встречающиеся в выбранных стихотворных текстах эмоционально окрашенные слова. Для I группы русских стихотворных текстов (низкая степень выраженности эмоционального состояния) наиболее частотными являются следующие слова: грусть, тоска, страдание, скука. Для II группы (средняя степень выраженности

эмоционального состояния) – одинокий, тоска, грусть, ледяной (холодный), горе, пустота, печаль, боль, рыданья, страдание. Для III группы (наивысшая степень выраженности эмоционального состояния) – тоска, одиноко, печаль, пустота, мрак, плакать, холод, мертвый, смерть, могила.

Для немецких поэтических текстов характерна следующая частотность. I группа – der Schmerz (боль), das Leid (страдание), die Wehmut (тоска), verlieren (терять), die Einsamkeit (одиночество), allein (одинокий). II группа – das Leid (страдание), die Einsamkeit (одиночество), der Schmerz (боль), verlassen (покидать), fremd (чужой), die Tränen (слезы); weinen (плакать), die Kälte (холод), kalt (холодный), die Wehmut (тоска). III группа – die Tränen (слезы), weinen (плакать), traurig (печальный), die Einsamkeit (одиночество), dunkel (темный), kalt (холодный), die Qual (мука), der Tod (смерть), tot (мертвый).

Для того, чтобы сопоставить данные по эмоционально окрашенной лексике в русских и немецких поэтических текстах, мы подсчитали процентное содержание данной лексики в каждом стихе (100% - количество всех слов в стихе). На основе полученных результатов были построены следующие графики.

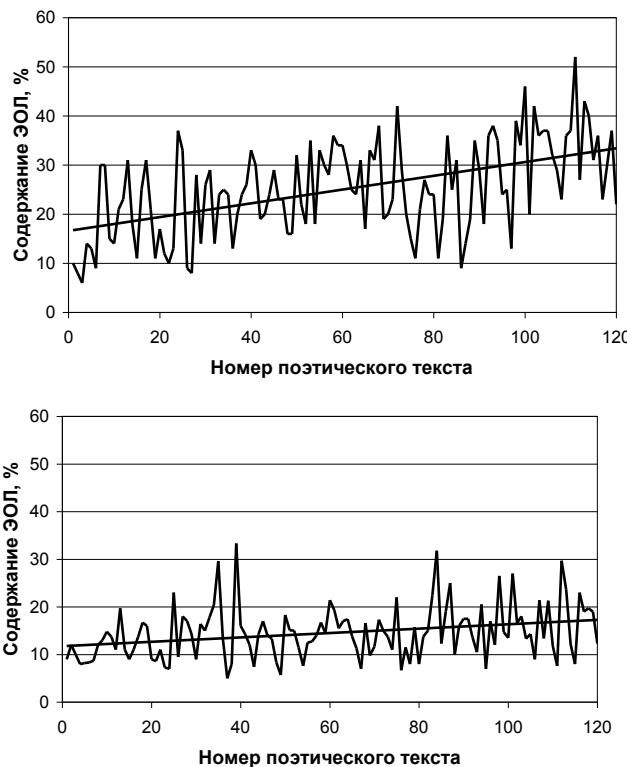


Рис. 1. График количественного содержания эмоционально окрашенной лексики:
а) в русских в поэтических текстах; б) в немецких в поэтических текстах

На рис. 1 приведена зависимость относительного содержания эмоционально окрашенной лексики (ЭОЛ) от степени выраженности эмоционального состояния в поэтическом тексте. На оси абсцисс расположены номера стихотворных текстов в порядке возрастания степени выраженности эмоции. Минимальное содержание эмоциональной лексики в русских поэтических текстах составляет 6%, в немецких – 4%, максимальное содержание эмоциональной лексики в русских поэтических текстах составляет 52%, в немецких – 33%. Аппроксимирующая линия, проведенная на каждом из графиков,

наглядно показывает, что с возрастанием степени выраженности эмоционального состояния также возрастает содержание эмоционально окрашенной лексики. Причем, для русских поэтических текстов характерен более интенсивный рост. Кроме того, данные графики четко показывают различие в употреблении эмоциональной лексики в русских и немецких поэтических текстах. Количество эмоциональной лексики в немецких поэтических текстах меньше, чем в русских поэтических текстах. Но это не говорит о более низком уровне эмоциональности в данных текстах. Вероятно, эмоциональность в немецких стихотворных текстах достигается с помощью других средств (метро-ритмических, сегментных или супрасегментных).

На наш взгляд, в стихе все слова могут быть эмоционально окрашены. При анализе лексических единиц стихотворного текста недостаточно только семантических критериев, поскольку лексика – явление речи, которое имеет несколько иные параметры. Слово в стихе, будучи вовлечено в метро-ритмическую систему, приобретает качество речи. Поэтому в поэтическом тексте происходит наложение различных параметров, что и создает неповторимую окраску каждого слова в стихотворном тексте.

Гридин В.Н. К вопросу о систематизации эмоциональной лексики//Переводная и учебная лексикография. М. 1979

Изард К. Эмоции человека. М., 1980

Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха, 1972

Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова. Опыт психолингвистического исследования. Воронеж, 1990.

Ю.А.Лещенко

Метро-ритмические параметры
современной немецкой лирики
(на примере стихотворных текстов малой формы)

Предметом исследования данной работы является поэтический текст, т.е. словесное произведение, составленное из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков, которые являются слагаемыми поэтического языка, сюжета и композиции. Следует определить категорию поэзии, т.к. это представляется важным в данной работе.

Поэзия — это основной тип искусства слова, отличающийся способом организации художественной речи, и, прежде всего ритмостроением. Ритм поэтической речи создается отчетливым делением на стихи, соизмеримые отрезки, которые могут не совпадать с синтаксическим делением. В современной поэзии взаимодействие стихотворной формы со словами (сопоставление слов в условиях ритма и рифм, отчетливое выявление звуковой стороны речи, взаимоотношение ритмических и синтаксических строений) создает сложные и тончайшие оттенки и сдвиги художественного смысла, невоплотимые иным образом. Границы прозы и поэзии в современной лирике относительны. Сегодняшние тенденции тяготеют к существованию промежуточных форм поэзии, например, стих в прозе или свободный стих.

Объектом исследования для нас явился звучащий поэтический текст или мы называем его звучащим стихом. В существующих уже исследованиях проблеме современного звучащего стиха уделялось мало внимания, не были изучены и метрико-ритмические параметры современного немецкого звучащего поэтического текста. Современная немецкая поэзия представлена в данной работе стихотворениями современных авторов: Р. Ауслендер, Х. Йекель, С. Меншинг, К. Моргенштерн, А. Петцман, Р. Ренер, М. Шварц, А. Шинкель, Э. Яндл.

Главной задачей исследований данной работы явилось выявление метрических и ритмических параметров текстов современной немецкой лирики на примерах стихотворений малой формы. Небольшие по форме стихотворения анализировались в работе по метро-ритмическим параметрам, т.к. это являлось целью наших исследований.

Кроме того, выясняется соотношение ритмики звучания стиха и его метрической схемы.

В начале исследований нами были поставлены следующие гипотезы:

□ метро-ритмические параметры отражают содержательные и эмоциональные задачи поэтического текста;

□ сегодняшние тенденции тяготеют к малой форме, описанию фрагментов жизни, краткости фраз, приближение современных немецких стихотворений к прозе, пренебрежение излюбленными приемами стихосложения.

Кроме того, нами рассматривались проблемы взаимодействия человека и поэзии, возникновения поэзии и выделения ее из ранних форм искусства, описание звуковых ресурсов стихотворения, выразительных лингвистических средств, мелодической организации поэтического текста, системы эмоционально-выразительных средств стихотворения.

Целью данной работы является рассмотрение гармоничного взаимодействия человека и поэзии, то есть доказательство того, что оригинальные по форме и строению произведения современных немецких лириков не вынесены за пределы поэзии вообще. Необходимым представляется в связи с этим рассмотреть звуковые ресурсы стиха, выразительные лингвистические средства, мелодическую организацию поэтического текста, систему эмоционально выразительных средств стихотворения, проблемы метра и ритма и метрическую композицию. Все это поможет охарактеризовать стихотворения немецких поэтов XX века, которые так резко выделяются по форме и представляют интерес для научного рассмотрения и анализа.

Нам представляется целесообразным начать эту работу с описания гармонического взаимодействия поэзии и человека.

Нельзя не помнить, что «...ценность сообщения связана с его неожиданностью, непредвиденностью, оригинальностью».¹ Лирика в значительной степени обладает такой неожиданностью, что известно

¹ Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие.

уже применительно к древнеиндийской и персидской поэзии,² и в некоторой степени осмыслялось древними филологами.

«Не забыли» об этом эффекте и современные исследователи. Так, Б.А. Успенский отмечает, что в поэтическом тексте ожидаемые валентности слова могут нарушаться, но они «могут подсказывать определенное слово, которое, будучи не произнесено, играет определенную роль в создании поэтического образа, поскольку на его фоне воспринимается слово, реально звучащее во фразе».³

Эффект неожиданности — это отсутствие в тексте тех смысловых или формальных элементов, которые читатель прогнозирует на основании собственной пресуппозиции и речевого опыта, и замена этих элементов окказионализмами разных уровней.

В данной работе были рассмотрены и лингвистические выразительные средства.

Все интонационные паралингвистические средства могут быть иначе названы эмоционально — выразительными звуковыми жестами, это соответствует в плане восприятия эмоционально выразительным звуковым образом. Последние составляют важнейшую часть художественных поэтических образов. Интонационные паралингвистические средства вокализации, сегменты восходящей звучности, псевдослова и псевдосинтагмы, динамические единицы тембра — имеют знаковой характер и воспроизводят принципиальную структуру эмоций личности. Они основаны иерархически. На каждом уровне им свойственно ценностно-зонное упорядочивание. Все эмоционально-выразительные паралингвистические знаки имеют национально специфическую форму.

Все паралингвистические средства эмоциональной выразительности имеют национально специфические черты, возникающие на основе универсальных для всех новорожденных детей обусловленных врожденных голосовых реакций. Такие паралингвистические нормативы, формируясь под воздействием культурной социальной среды, сами становятся базой для дальнейшего развития фонетических форм родного языка: ударных и безударных гласных, слоговых единиц речи, ритмических слоговых структур,

² См.: Ларин Б.А. О лирике как разновидности применительно к художественной речи // Ларин Б.А. Эстетика слова и языка писателя. Л., 1974. С.54, 87

³ . Успенский Б.А. «Грамматическая правильность» и поэтическая метафора: Тез. докл. III Летней школы по вторичным моделирующим системам. Тарту, 1970. С.126.

коммуникативных типов синтагм, тема рематических сегментов текста.

В данном исследовании важно вспомнить о задачах метрики. Стихотворная речь отличается от прозаической закономерной упорядоченностью звуковой формы. Под метрикой обычно понимается учение о закономерностях чередования сильных и слабых звуков в стихе (т.е. о количественных отношениях в широком смысле слова). Но слово «Метрика» употребляется еще и в других смыслах - более узком и более широком. В более узком смысле - это учение о метре, в противоположность ритмике как учению о ритме: метр есть общий закон чередования сильных и слабых звуков, ритм обнимает отдельные конкретные частные случаи применения этого закона, вариации основных метрических схем. Метрика в более широком смысле обнимает все вопросы, касающиеся художественной закономерности в построении звуковой формы стиха (включая инструментовку и мелодику). Научная метрика должна опираться на фонетику, как на науку о звуках языка. Однако отожествлять метрику не стоит, хотя бы с фонетикой стихотворного языка. Фонетика изучает факты, метрика нормы, которым фонетические факты подчиняются в стихотворном языке.

Нам представляется необходимым проанализировать в целом современную немецкую лирику. В большинстве случаев авторы черпают темы своего творчества в превратностях собственной судьбы, извлекая уроки и рождая собственную философию понимания жизни, ее смысла бытия; зачастую давая нестандартные ответы на поставленные жизнью вопросы. И эта их нестандартность мышления как раз и дала им возможность стать выдающимися поэтами своего века. Эти люди смогли увидеть в порой неприметных мелочах жизни свое очарование. Немаловажно подчеркнуть, что современные немецкие поэты создали своеобразную им одним присущую философию, противоречащую традициям и отвечающую авангардистскому стилю. Но нельзя сказать, что они отрицают то, что было до них. Они лишь ищут смысл в парадоксах и пытаются совместить несоединимое.

Надо заметить, настроения авторов 20 века двойственны. С одной стороны, преобладают стихотворения сентиментальные и с глубоким смыслом. С другой же стороны, все больше появляется шуточных, ироничных и саркастических произведений. Они могут быть суровыми, язвительными, агрессивными и лаконичными, но служат лишь насмешке и игре слов. Кроме того, современные немецкие стихотворения до невозможного просты. Как считают многие поэты

сегодня, брызжущие метафорами строки не актуализируют смысл и остаются зачастую непонятными простому читателю. А главное, по их мнению, при прочтении их стихотворений, лишь оттолкнуться от смысла и найти, прочувствовать всю глубину в своей душе.

В данной работе были проанализированы пятьдесят стихотворений малой формы, написанные тринадцатью современными немецкими авторами. Были использованы стихотворения, различные по тематике. Так основных тем в исследованных стихотворениях было восемь. Это темы поиска смысла жизни, природы, грусти, любви, времени, смерти, чуда и шуточные стихотворения.

Что касается метроритмических параметров современных немецких поэтических текстов, то можно говорить о тенденции отказа от метра сегодня. Многие авторы как бы играют с метром. Более половины проанализированных стихотворений написаны смешанным метром.

Стихотворения, проанализированные нами, построены не по традиционным правилам, их композиционное строение является особенным, встречаются переносы логического ударения или выделение слова, несущего ударения, в отдельную строку

Все это является подтверждением наших гипотез о том, что сегодняшние тенденции тяготеют к описанию фрагментов жизни, краткости фраз. Кроме того, данные исследования подтверждают пренебрежение рифмой сегодня.

По метру был исследован и звучащий текст, что явилось важной составляющей данной работы. Можно сделать следующие фонетические выводы: во время прочтения стихотворений по определенным темам происходит замедление или ускорение темпа речи. Так в более быстром темпе читаются дикторами стихотворения по темам природы и смерти, медленнее читаются стихотворения по темам грусть и любовь. При этом темп речи самих дикторов примерно одинаков.

Понижение или повышение мелодического параметра в настоящем исследовании рассматривалось как характеристика окраски стихотворения. Таким образом, были сделаны выводы о том, что минорными явились стихотворения по темам смысл жизни, грусть, любовь, время и смерть. Мажорными же оказались стихотворения по темам: природа, шутка и чудо.

Таковы оказались сделанные нами фонетические выводы. Но важны выводы данного исследования и с методической точки зрения. Мы надеемся, что наши данные заинтересуют изучающих немецкий

язык и помогут при интерпретации современных немецких стихотворений краткой формы.

Л.В. Разуваева

Предмет сравнения в художественном тексте

Сравнение – вид употребления слова в переносном значении, когда одно явление или понятие проясняется путём сопоставления его с другим явлением. Сравнения обычно соединяются союзами «как», «как будто», «словно», «точно» и т.д. Возможны и бессоюзные сравнения: «уходил тихо, по-кошачьи».

Сравнения в художественной литературе позволяют выявить природу явления, дают возможность подчеркнуть ту характеристику (или действие) предмета, являющуюся, с точки зрения автора, наиболее важной. Такой подход позволяет писателю выразить свою позицию по отношению к предмету сравнения, выявить суть явления.

Как правило, исследователи-лингвисты смотрят на образ сравнения, т.е. на то, с чем сравнивается, мы же посмотрим на предмет, т.е. на то, что сравнивается. В центре сопоставления оказывается не только человек как индивид и его действия, но и неодушевлённые предметы (прежде всего это детали пространства героя), и абстрактные явления.

Для анализа был взят ряд сравнений из художественных прозаических произведений 20 века и разделён на группы. Группы формировались по частеречной принадлежности слова-предмета сравнения. Так было выделено сравнение предмета (одушевлённого и неодушевлённого), сравнение признака и сравнение действия (основного и добавочного). Каждая из подобных групп по характеру сравнения делится на более мелкие. Например, «сравнение признака» подразделяется на сравнения, характеризующие, во-первых, внутреннее состояние человека; во-вторых, внешние признаки человека (красота или её отсутствие); в-третьих, физические свойства предмета; в-четвёртых, цвет предмета.

Первая подгруппа характеризует эмоциональное и психологическое состояние героев. Сюда относятся следующие сравнения: злая, как зубная боль; хитрая, как муха; невинный как дитя; безмолвный и угрюмый, как исполинская угроза; спокоен, как будто лежит на илистом дне глубокого моря; чувствительная, как амёба; осторожная и ловкая, точно ходит между невидимыми обнажёнными мечами; загадочно, как лицо мертвеца.

Ко второй подгруппе относятся сравнения типа: красивая, как принцесса; хорошенъкая, как юная смерть; элегантная, как модель «от кутюр»; интересный, как артист; красивая, как Софи Лорен в молодости; неприметная, как серая уточка.

Третья подгруппа включает в себя следующие сравнения: гладкое (лицо), как у полного идиота; гладкий, как пупс; прямая, как линейка; пушистые, как созревшее одуванное семя; огромные и круглые, как кегельные шары; круглый, как целлулOIDНЫЙ пупс.

Сюда же входят сравнения, характеризующие объём предмета, например: тонкая, как рыбка; распухший, как у утопленника; тончайшая, как плёнка на закипающем молоке; расплывающийся, как старый абрикос; тощая, как глистиночка; сухая, как печенье.

Такие сравнения, как тёмнообугленная, как головешка; белокипельная, как морская пена; светлый, как будто в отсветах далёкого города на дикой реке Куре; белый, как молочное мороженное; белый, как обморок; переливчатое, как радужная оболочка огромного, самого синего глаза; зеркально-чёрные, как вошедшие в моду солнечные очки; бледный, как замазка, относятся к четвёртой подгруппе сравнений- признака, характеризующего цвет.

Следует отметить, что в художественной литературе авторы употребляют не только свои, придуманные сравнения, но и широко известные, устойчивые, например: злой как чёрт; невинный как дитя; красив как Бог; прямая как доска; твёрд как гранит; тоненькая как тростиночка; пузатые как бочонки; бледная как смерть; белый как мел; красные как кровь; золотистые как мёд; бледная как тень и др.

Сравнение признака в художественных произведениях используется авторами для ассоциативного усложнения черт и деталей внешности героев, их внутреннего психологического состояния. Также названные сравнения выделяют и физические свойства неодушевлённых предметов, окружающих героев, составляющих их пространство: пальто тяжёлое, как полено; халат лёгкий, как пушинка; помидоры, как виноград, сладкие; вода тёплая, как молоко; тропочка узенькая, как канат натянутый; уложки сухие и чистые, как ладонь после пемзы; мухобойка с здоровенной, как коровий язык, боевой частью; ветки пушистые, как веера; духи мощные, как противотанковый снаряд и др.

Таким образом, семантика лексической единицы, называющей предмет сравнения помогает увидеть все выделенные писателем детали, подчёркивает особые ассоциативные связи автора, погружает в мир произведения, созданного его воображением.

В.И.Сапрыкина

Образы музыки в художественной картине мира

Проблемой отношений музыки и языка, поэзии и музыки занимаются многие литературоведы (Б.Кац, Р.Тименчик В.Альфонсов, Н.Вильмонт) есть исследования лингвистов по отдельным аспектам этой проблемы - анализ песенного дискурса, национальной песенной интонации (Е.Б.Артёменко, О.И.Филатова, Плотницкий, Петроченко), анализ языка песни и её коммуникативных аспектов (см. Коммуникативное поведение. Песня как коммуникативный жанр); актуализируются семасиологический (Г.Е.Крейдлин), когнитивный (И.А.Тарасова) подходы к феномену музыки; предпринят лингвокогнитивный анализ искусствоведческого дискурса, где музыка рассматривается как одна из тематических разновидностей данного вида дискурса (А.П.Булатова), однако работ аналитического характера по данной проблеме существует мало.

Поэтический дискурс отражает вербальные и мелодические компоненты музыкального звучания, объективирует музыкальные впечатления поэтов как слушателей музыки. Поэзия как бы фиксирует данные наблюдения за музыкой (субъективно-личные и общезначимые), преломлённые сознанием поэта, анализирует её знаковый характер.

Анализ произведений русской литературы показывает, что "верbalная музыка" играет большую роль в лирике. Поэзия наиболее близка музыке, что подтверждается их общим происхождением. "Говорить и петь было вначале одно дело" (См. Харлап 1972:263). Исторически поэт, композитор и певец сливаются в одном лице. Известно, что древнегреческие аэды, кельтские барды, славянские сказители **пели** свои эпические сказания, аккомпанируя себе на струнных инструментах. Так, например, происхождение слова *Lied* в немецком языке братья Гримм связывают с игрой на струнном инструменте причём создатель и исполнитель песни представляют одно лицо.

Объектом нашего исследования и послужило отражение такого феномена культуры как музыка в художественной картине мира. В докладе будет представлен лексико-фразеологический концепт «музыка», понимаемый нами как концепт, который

репрезентируется в семантическом пространстве языка с помощью слов и фразеосочетаний), его объективация в поэтической модели мира русских и немецких авторов 19-20 в.в.

1. Харлап, М.Г. Народно-русская музыкальная система и проблема происхождения музыки / М.Г.Харлап // Ранние формы искусства / под ред. С.Ю.Неклюдова и Е.М. Мелетинского. – М., Искусство, 1972. – С.221-270.

Э.А.Саракаева

Психолингвистический обзор дамских (любовных) романов в контексте современных социокультурных процессов

За последние несколько лет огромную популярность в нашей стране приобрели любовные романы. Они занимают все больше семиотического пространства в постсоветской России, свидетельствуя об изменяющихся тенденциях в культурных предпочтениях населения.

Без преувеличения можно сказать, что "дамский роман" в последние годы стал любимым жанром женщин разного социального положения и возраста. Его сюжетные особенности, типы героев, ценностные и нормативные структуры привлекательны для читательниц, что делает дамский любовный роман феноменом, требующим серьезного анализа.

Между тем пока его в основном беспощадно критикуют за примитивность, пошлость, дурное влияние на литературный стиль и проч. Так, например, В. Долинский обвиняет дамский любовный роман в "разрушении русской языковой среды" и в "разрушении психики носителя русской языковой стихии". С его точки зрения, дамский роман "внекультурен по смыслу", вызывает у читателя с "неиспорченным вкусом" только чувства "нарастающей усталости и неизывной скуки" (Долинский 1996, 235-238).

Это привычная реакция на массовую культуру со стороны тех, кто идентифицирует себя с носителями и защитниками литературы "высокой". Не отрицая правоты подобного подхода, мы не можем не заметить, что в каком-то смысле он непродуктивен. Отрицание, даже литературно обоснованное, не поможет разобраться в сути этого феномена.

Нам представляется интересным описать основные повествовательные особенности и выразительные средства дамского романа, связать их с ценностями и нормативными образцами, которые,

по нашему мнению, в нем заключены, и прийти к определенному выводу о причинах привлекательности подобного рода литературы для огромных читательских аудиторий, как в нашей стране, так и зарубежном.

Дамский любовный роман, как и любой другой жанр массовой литературы, весьма разнообразен. Российский книжный рынок предлагает любительницам этого жанра богатый выбор. Здесь представлены мэтры, например, знаменитая Барбара Картланд, и безвестные поденщики; различные модификации (исторический любовный роман, современные любовные истории, "скрещенные" с триллером и детективом и др.).

Наконец, самая распространенная в России разновидность любовной беллетристики - небольшие по формату книжки в мягких обложках (пocketбукс), объединенные в серии с простыми названиями: "Романы о любви" (издательство "Панорама"), "Любовный роман" ("Радуга"), "Измена" ("Радуга"), "Счастливая любовь" ("Эско") и т.п. Их объем - около 200 страниц - предполагает, что на прочтение одного романа уходит несколько часов. Если не ежедневно, то каждую неделю читательницы могут покупать и читать по одному роману - именно такую частоту выхода новых книг в сериях и предлагают некоторые издательства. В "серийных" романах авторство не несет отпечатка индивидуальности, и книги покупают, ориентируясь не на автора, а на серийный номер. Именно серийность, неиндивидуальный характер этого вида любовной беллетристики, его массовость и доступность сделали "бумажные" любовные романы объектом нашего внимания.

Говоря о дамских романах, следует отметить, что мы имеем дело не с новым литературным явлением, а с жанром, который имеют свои давние традиции. У этого жанра имеются и другие названия: любовный роман, женский роман, мелодрама, сентиментальная проза, но все они обозначают тексты, которые написаны как женщинами, так и мужчинами преимущественно для женщин, и связаны с любовной тематикой или описанием отношений между мужчиной и женщиной. Как полагает Светличная (2000), в произведениях этого жанра есть свои особенности тематики, сюжета, стиля, образности и лексического наполнения, которые и делают его самостоятельным и независимым жанром.

Но в чем эти особенности состоят? Что характерно для жанра женского романа, какими критериями жанра он обладает?

К сожалению, в отечественном литературоведении, не говоря уже о лингвистике, этот вид художественной (как правило,

«малохудожественной») литературы практически не получил никакого освещения. Вот один разве пример:

В статье «К спорам о дамской повести» Чуковский полемизирует с лингвистом Л.Скворцовым, который главным признаком дамской повести счел «смешение интеллектуальных и чувственных начал» у героев, с явным преобладанием именно чувственных начал. Персонажи- мужчины, по мнению лингвиста, толкуют в таких произведениях главным образом о женщинах, а женщины – о мужчинах. (Скворцов 1968).

Полемизируя с этой точкой зрения, Чуковский обоснованно указывает, что под подобный критерий – «преобладание чувственных начал» и интерес к противоположному полу – вполне попадают очень многие произведения, написанные заведомо мужчинами, например пьесы Шекспира. В качестве примера он приводит пьесу «Бесплодные усилия любви», в которой герои не очень-то предаются интеллектуальным размышлениям, у них налицо «преобладание чувственных начал». Лишь только в пьесе появляются четыре девицы, они, слегка потолковав о посторонних вещах, начинают рассуждать о кавалерах – Фернанде, Бироне, Лонгвиле и Дюмене. Этой единственной темой поглощены все их мысли и чувства. А мужчины, в свою очередь, едва познакомившись с красавицами, начинают говорить лишь о них – об их телесных прелестях и недостатках. Поскольку Шекспира вряд ли можно счесть «переодетой дамой», Чуковский утверждает, что здесь налицо неверный критерий женского романа.

Попутно отметим, что как Скворцов, так и Чуковский не видят, по нашему мнению, особой разницы между романом для женщин, т. е тем, что мы называем «дамским романом», и романом, написанным женщиной (иначе критик не приводил бы тот аргумент, что раз Шекспир не женщина, то его произведения не «дамские»).

Другой критерий, выдвигаемый Скворцовым – «дерзновенная эманципация плоти». Под этим автор разумел тягу к непристойности образов. Чуковский, в свою очередь, доказывает, что дело обстоит как раз наоборот. Он напоминает, что писатели, наиболее отклонившиеся от канонов «пристойности» - Апулей, Овидий, Боккаччо, Чосер, Уичерли, Вальтер, вплоть до Баркова и Лонгинова – все до единого представители ярко выраженной «мужской» литературы, которая в этом случае является полной противоположностью дамской. Все знаменитые порнографы мира – указывает критик – были, и это очень типично, мужчины.

«Непонятно, - пишет Чуковский, - почему не причислил он к авторам дамских писаний и Алексея Максимовича Горького, который в одной своей статье написал, к негодованию ханжей, как некая женщина потряхивала «десятифунтовыми грудями», а другая обнажала свою левую грудь «с огромным соском», а третья, коротконогая, была «с большими грудями» и т.д.» (Чуковский, 641-642)

И уж совсем несостоятельный оказывается еще один критерий – признаком дамской повести якобы являются обильные насмешки над языковыми погрешностями, встречающимися в речи псевдокультурных мещан. «Нужно ли доказывать, - иронизирует критик, - что и это утверждение находится в таком же кричащем противоречии с действительностью, как и прочие высказывания автора? Резкие выступления против неправильностей обывательской речи присущи не дамской повести, а раньше всего многим отличным статьям Льва Скворцова» (там же, 643)

Нам представляется, что Л.Скворцов сделал настолько ошибочные выводы потому, что в своем анализе опирался на одну-единственную книгу – роман И.Грековой «На испытаниях». Он, видимо, решил, что раз автор романа – женщина, то и роман непременно «женский», и все свои дальнейшие генерализации выводил из анализа этого единственного, как на грех, совсем не «женского» произведения. Да и сам анализ был сделан очень поверхностно. Так, тезис о «дерзновенной эманципации плоти» был выдвинут, поскольку на страницах повести Грековой три раза была упомянута женская грудь, а также описана некая «круглоголая» женщина и лежащий на пляже купальщик.

Итак, трудно не согласиться с Чуковским в том, что выдвигаемые его оппонентом определения дамского романа совершенно не состоятельны. Но и сам литературовед, вопреки собственному утверждению («я пытался определить жанровые приметы так называемой дамской повести» Чуковский, 639), так ничего и не определил. Вопрос о жанровых критериях дамской повести остался открытым.

Не вызывает сомнения, что жанр любовного романа представляет собой вполне определенную когнитивно-языковую модель мира, отражающую особую ментальность их авторов, как правило, тоже женщин. В рамках типологии художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте В.П. Белянина (2000) тексты любовных романов можно отнести к «красивым» текстам. Их

психологическая доминанта определена как истероидность (или иначе демонстративность).

И речь, и поведение героев любовных романов напоминают речь и поведение истероидной личности, стремящейся всегда быть в центре внимания, требующей сочувствия, понимания и любви. Согласно наблюдениям психологов истероидность характерна в большей степени для женщин, чем для мужчин, поэтому, принимая во внимание обусловленность лексики, синтаксиса и стиля психологией автора, можно объяснить и тот факт, что авторы любовных романов - это в большинстве своем женщины. По этой же причине в любовных романах сюжет строится вокруг именно героини, а не героя.

Истероидные женщины очень эмоциональны и сильно подвержены смене эмоций, их мышление не столько конкретно, сколько ситуативно, привязано к произошедшему недавно событию, что отражается и в поведение, и в речи. Еще З. Фрейд отмечал, что истерия значительно чаще встречается у женщин, чем у мужчин, поскольку женский мозг интенсивнее реагирует на эмоции.

Героиням любовных романов свойственно желание обратить на себя внимание, подчеркнуть свою значимость особым поведением, манерой одеваться, что характерно для демонстративной личности. То, что действие романов зачастую происходит в высшем свете, мире моды, мире кино, тоже характерно для личностей с истероидной акцентуацией, т.к. они нередко предпочитают род занятий, связанный с миром искусства.

Жизненный путь демонстративной личности представляется как вереница неудач, испытаний, что связано с когнитивной установкой истероидной личности – желание быть в центре внимания и вызывать жалость и сочувствие. Это своеобразно отражается в желаниях героинь любовных романов: в начале романа – это желание ни от кого не зависеть и попытаться пережить все свалившиеся на нее хрупкие плечи беды, отказавшись от любой помощи. В конце романа – стремление навсегда остаться с человеком, за которым она чувствует себя как за каменной стеной, отсюда и постоянная смена установок: позитивной и негативной, лексики, символизирующую жизнь и смерть (Светличная 2000)

Демонстративность обязательно отражается в одежде, в текстах любовных романов этому соответствует компонент внешности: описание внешнего вида героев, их одежды, обстановки в которой они находятся. В текстах содержится большой процент лексики отражающей зрительный канал. Оценка человека тоже очень часто происходит по внешним признакам. Психологи отмечают, что в речи

личности с демонстративной акцентуацией преобладает форма, а не содержание. Это подтверждается тем, что в исследуемых текстах преобладает чувственный канал.

Все жанровые особенности проявляются в лексике, синтаксисе и в целом в организации художественных текстов данного типа. Взаимоотношения элементов текста с отображаемой затекстовой ситуацией, композиция текста, шаблонность образов персонажей позволяет построить модель отражения мира, которая закладывается автором в текст. Такая типовая модель может быть найдена с помощью компьютерной психолингвистической программы ВААЛ (В.П. Белянин, М. Дымшиц, А.П. Журавлев, В.И. Шалак), назначением которой является оценка воздействия слов и текстов на подсознание человека.

В заключение можно сделать следующие выводы: во-первых, в основе когнитивной модели женского романа лежит истероидная акцентуация, которая определяет ключевые слова и лексико-семантические группы таких текстов, во-вторых, согласно наблюдениям психологов демонстративность характерна в большей степени для женщин, чем для мужчин, поэтому, принимая во внимание обусловленность лексики, синтаксиса и стиля психологией автора, можно объяснить и тот факт, что авторы любовных романов – это в большинстве своем женщины.

Известно, что нарративные структуры зависят от: 1) жанровых традиций; 2) от культуры и языка. Но оказывается, что эти нарративные структуры зависят и от когнитивных структур автора.

В связи с этим интерес для исследователя представляет не только влияние, которое эта литература оказывает на своих читательниц, но и структура, лексические конструкции, синтаксис любовных романов. С одной стороны, налицо шаблонность повествования, статичность характеров, а с другой стороны, в таких романах имеется обилие лексики цвета, здесь множество описаний пейзажей, закатов, восходов (описаний дня меньше), моря или океана, обстановки, которая окружает героинь, настроений, внутренних переживаний.

Анализ также показывает, что любовные романы имеют свой субъективный тезаурус, который отличается от языкового тем, что если в языковой тезаурусе есть лексика для описания и утра, и дня, и ночи, то в субъективном тезаурусе любовных романов мы встречаемся с *теплым, багровым закатом, заходящим, таинственным, нереальным солнцем, звездной ночью и перламутровым восходом*.

Исходя из вышесказанного можно предположить, что тексты любовных романов могут быть описаны как упорядоченная система лексических элементов, каждый из которых играет определенную роль в создании образов.

Как полагает О. Бочарова (2005), культурные образцы, которые утверждаются и транслируются дамскими романами, связаны с половыми определениями ролей и ценностями секса, любви, брака. Они проблематизируют и разрешают в символической форме конфликты, связанные с трансформацией традиционных половых определений и либерализацией сексуальных норм.

Любовный роман фиксирует напряжения такого рода с помощью определенных типов героев, завязки и развития сюжета, построенного на конфликте между героем и героиней, сопротивляющейся сексуальному господству. Апелляция к "вечной" и не подлежащей сомнению ценности любви разрешает конфликт - сексуальность облагорожена и из подавляемого инстинкта превращается в естественное, необходимое и приятное чувство, без которого немыслимо брачное счастье.

Подобные культурные напряжения значимы для современного российского общества - с незаконченными модернизационными процессами и с потрясениями последних лет. Женщина-служащая со средней зарплатой и твердым средним социальным статусом начала 80-х за последние пять лет испытала шок социального понижения и невостребованности. Социальный кризис сопровождается личностным кризисом - взросление детей, брачные разочарования, и любовный роман становится эффективным терапевтическим средством, позволяющим убежать от проблемной и порой безрадостной действительности в воображаемый мир идеальных мужчин и настоящей любви. В этом мире царят всепобеждающая страсть, нежность и красивый секс.

Обеспечивая "компенсацию", любовный роман в то же время обрисовывает и определяет "традиционистские" настроения и устремления, неизбежные в обществе, переживающем очередной виток модернизации. В данном жанре эти настроения выразились в утверждении патриархального образца женской роли.

Однако "традиционизм" женского романа наименее уязвим для критики. Во-первых, основные репрезентируемые в нем культурные значения, обычно называемые традиционными или консервативными, труднее всего поддаются рационализации - ведь это вечные ценности семьи, любви, душевной близости. Во-вторых, роман не может не реагировать на ценностные изменения, и сексуальность становится

важнейшей составляющей женской роли, которую предлагает любовная беллетристика (там же, 2005)

Фиксация актуальных социокультурных напряжений и их гармонизация, эффективное "психотерапевтическое" воздействие делают дамский роман "знаком" времени, индикатором ведущих тенденций в массовой культуре и общественных настроениях и ожиданиях.

1. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. 2000
2. Бочарова О. Формула женского счастья. Заметки о женском любовном романе.// Новое Литературное Обозрение. 2005
3. Долинский В. "...когда поцелуй закончился" (О любовном романе без любви)// Знамя.. № 1. 1996
4. Светличная Ю. Сценарии художественных текстов как отражение образов сознания // Языковое сознание. Содержание и функционирование. 2000.
5. Скворцов Л. В жанре женской повести // Русская речь. 1968
6. Чуковский К.И. Собрание сочинений в 6 томах. Том 6. 1969.

Л.В.Смолина

Языковые знаки воспринимаемых человеком звуков (к проблеме наблюдателя в современных русских художественных текстах)

В последние годы в лингвистической науке заметно возросло внимание к когнитивным аспектам языка, механизмам формирования знания, связанным с познавательной деятельностью человека. Многие исследователи, в частности, А.В. Кравченко, приходят к мысли о том, что явления языкового антропоцентризма объясняются, в первую очередь, особенностями познания человеком окружающей действительности, в основе которой лежит восприятие как свойство, присущее человеку. Знания, которые познающий реальный мир человеческий индивид извлекает непосредственно из чувственного опыта, отражаются в системе языка, проявляясь в различных языковых

структурах, на всех его уровнях. Подобный подход неизбежно делает регулирующим и управляющим началом человека, прежде всего, говорящего субъекта.

В русле антропоцентрического подхода субъект является непосредственным участником элементарной языковой ситуации, его присутствие обязательно, и оно так или иначе представлено в тексте - имплицитно или эксплицитно. Согласно А.В. Кравченко, в языке можно выделить особый вид событий – «наблюдаемые события», референция к которым предполагает наличие имплицированного, но при этом распознаваемого источника информации об этом событии, т.е. указание на наблюдателя (Кравченко 1996).

Присутствие наблюдателя проявляется в высказываниях со значением восприятия, в семантическом фокусе которых находится указание на перцептивное состояние субъекта восприятия. Особенностью таких высказываний является отсутствие в них знаков лица, эксплицированного указания на воспринимающий субъект.

Среди набора языковых средств, отсылающих к наблюдателю, в числе различных номинаций чувственного восприятия достаточно важное место занимают номинации слуха. Человек обладает возможностью воспринимать окружающий мир не только посредством зрения, но и слуха, и это находит отражение в языке. В русской языковой картине мира номинации слухового восприятия, так же как и зрительного, разработаны достаточно подробно.

Высказывания со значением слухового восприятия (СВ) не раз привлекали внимание исследователей (Золотова Г.А., Примова М.Б., Логачева О.Ю., Демешкина Т.А.) и проанализированы достаточно полно на материале литературного языка (прозаических художественных текстов, научно-публицистических текстов) и диалекта.

Звук, будучи по своей природе ощущением, неразрывно связан с процессом СВ и поэтому имеет двойственный характер, который заключается в обращенности звука одновременно и к объективному, и к субъективному миру. Как и всякое ощущение, звук выступает как проявление свойств предметов объективной реальности, процессов, происходящих в ней, и вместе с тем является функцией одушевленной субстанции – субъекта этого ощущения (Философский энциклопедический словарь 1983, с.473).

Онтологическая двойственность такого явления, как звук, находит отражение в языке. Информация о звуке, звучании, передаваемая языковыми средствами, предполагает информацию о субъекте звукового ощущения и осуществляемом им процессе СВ. Эта

информация может быть передана лексико-синтаксическими средствами, а может содержаться и в самом лексическом значении предиката. В семантической структуре таких слов как *звук*, *звучание*, присутствует сема, отражающая процесс СВ. Таким образом, субъект СВ может быть представлен в структуре предложения как эксплицитно, так и имплицитно.

О.Ю. Логачева (Логачева 1988) рассматривает ситуацию слухового восприятия как «макроситуацию», отражающую процессы звучания и слухового восприятия. По своей онтологической природе ситуация звучания предшествует ситуации слухового восприятия; она, по выражению Ю.Д. Апресяна, «стоит ближе к действительности», чем ситуация слухового восприятия, и поэтому может быть охарактеризована как первичная денотативная ситуация. Ситуация СВ определяется, соответственно, как вторичная денотативная ситуация (Логачева 1988, с.11). Связь ситуаций звучания и слухового восприятия очевидна и проявляется на лексико-семантическом уровне – в семантической близости лексических единиц, обозначающих звучание (Зв) и СВ (например, *звучать*, *слышаться*).

Анализируя высказывания СВ, мы будем рассматривать и конструкции, отражающие ситуацию звучания, и конструкции, отражающие ситуацию СВ. Таким образом, все лексические средства указания на наблюдателя в высказываниях, отражающих ситуацию слухового восприятия разделим на две основные группы: 1) ЛЕ, непосредственно характеризующие процесс СВ; 2) глаголы, характеризующие действие объекта восприятия, ситуацию звучания (т.е. характеризующие процесс СВ косвенно).

Из разнообразных языковых средств указания на воспринимающего субъекта (наблюдателя) в высказываниях, отражающих «макроситуацию» звучания и слухового восприятия, мы остановимся прежде всего на глаголах. В современной лингвистической литературе существует большое количество работ, рассматривающих отдельные особенности конкретных пластов лексики (особенно глагольной). Глаголы СВ и звучания также привлекали внимание исследователей (Булыгина Т.В., Васильев Л.М., Гайсина Р.М., Кузнецова Т.В., Абрамян К.Ш., Горбаневская Г.В., Федосюк М.Ю., Моисеева Н.В.). Это объясняется вниманием к предикату как к смыслообразующему центру высказывания.

Ситуация собственно слухового восприятия

По своей природе ситуация СВ вторична относительно ситуации звучания. Высказывания СВ эксплицируют непосредственное

отражение органами слуха внешнего мира и предполагают традиционную трехкомпонентную структуру: наличие воспринимающего, воспринимаемого и отношения между ними. Однако в рассматриваемых нами высказываниях воспринимающий субъект будет находиться в пресуппозиции.

В русском языке ядром лексико-семантической группы глаголов СВ являются лексемы *слышать/ слушать*, которые характеризуются как базовые. Глагол *слышать* обозначает процесс, происходящий при невольном участии воспринимающего или безотносительно к его намерению, а глагол *слушать* выражает целенаправленное активное восприятие.

В высказываниях СВ, где субъект восприятия не выражен эксплицитно, используются лексемы *слышно, слышаться*. Такие конструкции ориентированы на объект восприятия. Субъект восприятия не имеет принципиального значения для выражения авторской мысли. Внимание читателя акцентируется на звучании, которое актуализируется. Вместе с тем, поскольку лексемы *слышно, слышаться* можно считать базовыми для ситуации слухового восприятия, подобные высказывания можно квалифицировать как случаи прямого указания на присутствие воспринимающего субъекта (относительно высказываний, описывающих ситуацию звучания). Например:

Телеги и дроги, с задранными в небо оглоблями и привязанными к задним грядкам лошаденками, стояли плотными рядами, вокруг них пахло конским навозом, дегтем, укропом, а в проходах меж возами толкался народ, *слышались* говор, смех, звон свистулек, поросячий визг (Б. Зубавин. Случай).

На станциях стояли подолгу, и было *слышно*, как на улице, залитый лунным светом, переговариваются и скрипят валенками, и, когда поезд, судорожно дергаясь, трогался, пристывшие колеса вагона тоже скрипели, словно у телеги (Б. Зубавин. Случай).

В тишине *слышно* было, как очередь глухих ударов вошла в дом, и снова зазвенели стекла (Н. Аторов. Жар-птица).

Степь по-луциальному бесшумна, *слышны* только шорохи гор: ежеминутно осыпаются камушки (Евг. Босняцкий. Ночной обвал).

Слышен сухой звук. Будто поблизости сломали лист фанеры (Евг. Босняцкий. Ночной обвал).

Ситуация звучания

В художественных текстах представлен широкий спектр высказываний, репрезентирующих первичную денотативную

ситуацию – ситуацию звучания при отсутствии указания на субъект восприятия. В анализируемых нами текстах спектр глаголов звучания достаточно разнообразен. В зависимости от того субъекта звучания, который они характеризуют, глаголы (в их основном значении), передающие звучания, могут быть объединены в несколько подгрупп.

1. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые человеком:

Женщины вытаскивали вещи, *переговаривались* негромко, не обращая внимания на ковырявшего землю лейтенанта (В. Тендряков. Ухабы).

В базарные дни гремели по большаку телеги, и бабы в онучах тряслись на них и *пели* визгливыми и притворно веселыми голосами разухабистые песни (К. Паустовский. Старик в потертой шинели).

2. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые живыми существами:

Звонко *цокая*, протрусила лошаденка, впряженная в извозчичью пролетку с kleenчатым верхом; черная кленка блестела под дождем (В. Лукашевич. Снег в овраге).

В пасмурных долинах Ломбардии *ржали* усталые кони, дымили походные кузницы, пахло перегнившей соломой и острой лошадиной мочой.

Вокруг дома, как воробы в Подмосковье, летают синицы, *цвенькают* и стучат в оконные рамы (В. Лукашевич. Снег в овраге)

3. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые неживыми предметами:

Закопченный завод *шумел*, как жестянка с гвоздями, которую трясут (В. Лукашевич. Снег в овраге)

В базарные дни *громели* по большаку телеги, и бабы в онучах тряслись на них и пели визгливыми и притворно веселыми голосами разухабистые песни (К. Паустовский. Старик в потертой шинели).

В художественных текстах, в случаях, где автор считает недостаточным для указания наблюдателя наличие лексем со значением слухового восприятия и звучания, он прибегает к использованию тех же лексических единиц в переносном значении. Подобные употребления свидетельствуют о проявлениях индивидуальности воспринимающего лица. Воспринимающий субъект становится также и субъектом сознания, поскольку именно он сопоставляет между собой известные ему явления окружающего мира и находит в них черты подобия, сходства. Так, наблюдатель может воспринимать звучания предметов как звуки, издаваемые человеком или живым существом:

Выгнутая книзу труба в последний раз *всхлинула*, и упругая струя со свистящим шелестом разбилась о цементированное дно хауза (Г. Калиновский. Далекие колодцы).

Электропила *визжала*, *выла*, входя в крепкую древесину. Вырывалась тугая струя опилок, пахло сосновой смолой (И. Лавров. Синий колодец)

Где-то за деревней, буксая, *ныл* грузовик (Н. Воронов. Непогодь).

В низинке, возле заслоненной тальниками речки, *чавкали* топоры, *фыркал* движок, блестела горбатая стрела автокрана (Н. Воронов. Непогодь).

Потом экран вспыхнул, звезды отступили и померкли. И, вовсе погасив шум воды, резко в лесной тишине *застремотал* аппарат (И. Катаев. Под чистыми звездами).

Наблюдатель может также воспринимать звуки явлений природы как звучания живых существ:

Почти непрерывно била молния, *ухал* гром, вверху во внезапно спустившихся сумерках мотались, надсадно скрипели и стонали вершины деревьев ... (Н. Грибачев. Лес и степь).

Они гудели и *нели*, эти светящиеся небеса, они вращались, будто мельничные колеса, они жили (М. Рощин. Воронка).

Подобные словоупотребления предоставляют нам дополнительные доказательства в пользу того, что в любом высказывании содержится указание на наблюдателя как непосредственного участника описываемой ситуации.

Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М., 1982. – 368 с.

Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. - Иркутск, 1996.- 160 с.

Логачева О.Ю. Семантико-синтаксические особенности предложений, обозначающих ситуацию звучания: Дис. ...канд. филол. наук. - М., 1988.

Примова М.Б. Предложения, обозначающие ситуацию слухового и зрительного восприятия в современном русском языке: АКД. – М., 1983. – 28 с.

Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. – 839 с.

Источники примеров:

Рассказ-85. – М., 1986. – 384 с.

Рассказы 1956 года. – М., 1957. – 765 с.

А.В. Чирков

**Специфика средневековой картины мира
и ее отражение в английском рыцарском романе XIV века
(на примере аллитерационной поэмы “Сэр Гавейн и Зеленый
Рыцарь”)**

Известно, что каждая цивилизация, социальная система и этнос характеризуются своим особым способом восприятия мира. Наличие в обществе на каждом этапе его исторического развития своего специфической “модели мира”, “видения мира” или “картины мира”, т.е. той сетки координат, системы когнитивных структур и этнических констант, системы ценностных ориентаций и стереотипов, при посредстве которых люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании на сегодняшний день также не вызывает сомнений. “Моделью мира”, складывающейся в данном обществе, человек руководствуется во всем своем поведении, с помощью составляющих эту модель категорий он отбирает импульсы и впечатления, идущие из внешнего мира, и преобразует их в данные своего внутреннего опыта (Гуревич 1972, с.16). Наряду с универсальными, характерными для каждой культуры категориями, формами переживания действительности, такими как судьба, время и пространство, число, индивид и социум, труд и богатство, справедливость и право и т.д., существуют и категории индивидуальные, проявившиеся в истории лишь в определенный ее период.

Подобные категории наиболее полно раскрываются в языке, а также в других знаковых системах (науке, религии, искусстве). Образ мира и языковая картина мира с течением времени изменяются, при этом являясь более консервативными, нежели концептуальная картина мира. Консерватизм языковой картины мира заключается, прежде всего, в том, что в ней сохраняются в языковом материале – способах дискретизации и номинации, в лексических значениях, грамматических категориях,rudimentах утраченных значений и др. – остатки былых взглядов, представлений, понятий, верований этноса (Тропинина 2003, с.69). Вследствие этого специфика языковых средств позволяет создать представление о своеобразии восприятия человеком окружающей действительности на определенных этапах исторического развития.

Следует учитывать, что “все концептуальные понятия и представления цивилизации формируются в процессе практической

деятельности, на основе ... собственного опыта и традиций, унаследованных от предшествующей эпохи "(Гуревич 1972, с.17). Главной опорой в жизни человека эпохи средневековья был именно опыт прошлого. Человек ощущал себя твердо стоящим на земле, если у него был основательный тыл: история, предания, свидетельства о чудесах. Вероятно, этим объясняется возрождение в XIV веке интереса к легендарному национальному герою древней Британии королю Артуру и его рыцарям, слывшим образцом *куртуазности* (см. ниже). Поэма "Сэр Гавейн и Зеленый Рыцарь" по нашему мнению, интересна потому, что, появившись позднее знаменитого французского бretонского цикла "артуровских романов", соединила в себе национальные традиции литературного языка аллитерационной поэзии, исконной англо-саксонской поэзии героического эпоса, переживавшей в XIV веке на волне возвышения нации свое второе рождение и расцвет, с традициями жанра *roman d'aventure*, рыцарского романа, пришедшего с континентальной части Европы, который в конце XIV века уже испытывал на себе процессы разложения. Таким образом, поэма, ставшая "the best boke of romauunce"[10;101] (лучшая книга рыцарского романа) рассказывалась в соответствии с древними национальными традициями.

Д.А. Чугунов

Эти загадочные слова „фашист“, „нацист“...

В одном из рассказов Дорис Дёрри („С той стороны“), увидевшем свет в сборнике 1994 года, есть любопытная ситуация.

Героиня хочет выехать с места стоянки, но путь ей внезапно преграждает припарковавшийся следом тёмно-зелёный BMW, в котором сидит почтенная супружеская пара. Мужчина-водитель назидательно указывает ей на табличку: парковка разрешена только клиентам банка. И он явно желает проучить нарушительницу *правил*, заставив её постоять здесь неопределённое время. „Вы что, самозванный полицейский?“ – с холодной яростью спрашивает героиня. При этом она сразу же подметила, что её оппонент – „бритоголовый мужчина“ (Dörgie 1994, S. 276).

Спор двух персонажей развивается в характерном направлении: „Только в этой проклятой стране другие следят за тем, как ты паркуешься! – ору я. – Как паркуешься, выглядишь, думаешь!.. Громкоголосый маленький надсмотрщик, у Вас нет других забот?! Вам скучно дома с вашей женой?“ В её же адрес летят слова: „наглая

штучка“, „сброд“... А она кричит, в свою очередь: „Фашисты!“ И запрыгнув на капот BMW, она изрешечивает его каблуками, точно из автомата, заставляя всё-таки дать себе дорогу (Dörrle 1994, S. 278).

Случайному читателю может показаться удивительным употребление в этой ситуации слова „фашисты“. Почтенный клиент банка ничем не показал своей симпатии к Гитлеру и идеям нацизма, никак не был замешан в устроении концлагерей и развязывании мировой войны и т.д. Тем не менее негативное слово-определение было произнесено.

Эпитет, вырвавшийся из уст героини, можно счесть случайным, произнесённым в запальчивости, из желания посильнее задеть своих визави (нет нужды рассуждать здесь об исключительно негативной окраске этого слова для современного немецкого сознания). Однако похожую ситуацию (и не одну!) находим мы и в „культовом“ романе Кристиана Крахта „Faserland“.

„Я знаю, что это звучит прикольно, но всё-таки скажу: начиная с определённого возраста все немцы выглядят как стопроцентные нацисты. Этот водила тоже. Достаточно поехать в определённые места, где собирается много пенсионеров, и вы в этом убедитесь“, - делится своими наблюдениями рассказчик, едущий в такси и размышляющий о жизни (Крахт 2001, с. 134).

Совершенно очевидно, что обвинять незнакомого водителя такси в любви к нацизму – нелепо, ещё нелепее – распространять свои суждения на всех немцев, но рассказчик не может избавиться от навязчивой мысли. „Тот пенсионер в нелепой шляпенции, которого на Зильте чуть не задавила Карин, определенно раньше, в молодости, внешне не был похож на нациста. И таксист, который везет меня в „Макс-бар“, тоже. Но сейчас достаточно заглянуть ему в харю, и ты понимаешь, что в свое время он точно был комендантом концлагеря, или подонком, который строчил доносы на своих фронтовых товарищах за то, что они травили по вечерам анекдоты о долбаном Гитлере, или чиновником, подписавшим в деревянной избе где-нибудь под Остравой приказ о единовременной ликвидации семнадцати партизан вместе с их женами и детьми. Я не могу об этом не думать“ (Крахт 2001, с. 136-136).

Столь необычное употребление эпитетов, связанных с трагическими реалиями прошлого, не случайно. Начиная ещё с первых послевоенных лет, появлялись различные трактовки и попытки объяснения нацизма как феномена. „В творениях „магических реалистов“ исторический опыт страны нашел

весьма своеобразное преломление. Господство фашизма воспринималось ими как господство вселенского зла. <...> Фашизм выступал проявлением несовершенства всей человеческой истории, а порой и просто отождествлялся со смертью“ (Ботникова 2003, с. 47–48). Другие писатели (Г. Манн, Б. Брехт, Л. Фейхтвангер, А. Зегерс, В. Бредель и др.) стремились к рациональному истолкованию фашизма. Третьи, как Т. Манн, усматривали скрытую связь между трагической страницей недавней немецкой истории и немецкой национальной ментальностью в целом (доклад „Германия и немцы“, 1945).

Литература шла здесь рука об руку с исторической наукой, сделав очень многое для „преодоления“ прошлого. Так, взгляды рассказчика в упомянутом выше романе Крахта – на Германию, на „здесьнюю дерымовую, пропитанную нацизмом жизнь“ (Крахт 2001, с. 100) – заметно совпадают с наблюдениями Т. Манна. Жёсткая оценка молодой женщины своего тестя в рассказе Д. Дёрри „Чудо-нож“ – „старый нацист“ (Dörrie 1994, S. 242) – следует традиции изображать нацизм как проявление самого грубого, невежественного, что есть в человеческой природе...

Однако в 90-е годы немецкая литература (равно как и историческая наука) продемонстрировала несколько новых, неожиданных подходов к известной и, казалось бы, достаточно изученной проблеме. Один из них – пристальное внимание к идеологии тоталитаризма в XX веке, в принципе повлиявший на возникновение таких феноменов, как нацизм, военный коммунизм, гитлеризм, сталинизм, маоизм и т.п.

Например, фашизм как тема всплывает в романе молодого писателя Андреаса Майера „Духов день“ (2000). Для множества людей он – лишь явление прошлого. В учебнике по истории уже давным-давно было сформулировано мнение на его счёт, которого стоит придерживаться. „Но мы же постоянно должны помнить о том, сказал Харальд Мор, какое великое зло причинили мы людям, наша историческая ответственность в том и заключается, чтобы всегда помнить об этом и никогда не забывать о своей вине“ (Майер 2003, с. 114).

Однако есть в романе и иное использование этого понятия. Как быть с тем, что в настоящем почти все флорштадцы (жители деревни, в которой разворачивается действие) записались в партию добродорядочных обывателей, а духовная независимость главных действующих лиц (Адомайта, или Визнера, или Кати Мор) вызывает в них злобу? Как оценить чудовищное явление „толерантности“,

когда под подозрением оказывается, например, словосочетание „иностранный постоянный двор“? „Она не позволит себя дурачить, - возмущается героиня романа. – Там все были итальянцы, ...а на кухне у них работали пакистанцы... <...> Она однажды всё это уже пережила, когда предписывали, какие слова правильные, а какие нет“, - вспоминает она (Майер 2003, с. 106, 107). Намек героини прозрачен: нетерпимость к инакомыслию очень напоминает нацистские времена...

Именно ассоциативная связь нацизма (фашизма) с тоталитаризмом постепенно становится доминирующей в общественном сознании конце XX века. Феномен тоталитаризма в мировой истории XX века ещё, по сути, мало изучен. Это происходит во многом и из-за того, что в среде „левых“ политиков и философов подобные попытки вызывают резкое отвращение, упрёки в подлом использовании заблуждений прошлого и тому подобном, эмоции мешают здесь научному анализу. И всё же ход времени обуславливает смену точек зрения. По справедливому замечанию М. Печерского, в Германии „уже выросло новое поколение, которому при всем желании невозможно вменить ответственность за деяния дедов и прадедов. Уходят свидетели и участники событий, иссякает несколько десятилетий нещадно эксплуатировавшийся эмоциональный заряд кающейся нации. К самому демоническому, чудовищному, ни с чем не сравнимому событию мировой истории подбирается ее самый коварный враг, Хронос, пожирающий своих детей“ (Печерский 2000). Этот процесс неизбежно приводит к новому пониманию привычных словосочетаний и обозначений.

Так, например, происходят немыслимые ранее попытки объявить, например, историю ГДР продолжением нацистской истории Германии, как это было сделано в версии Райнера Аппельмана, председателя специальной комиссии бундестага ФРГ по делам бывшей ГДР, озвученной в 1994 году. Кроме того, часто проводятся параллели между гитлеризмом и сталинизмом, отыскивается их типологическую общность.

Наконец, именно эта ассоциативная связь феноменов нацизма и тоталитаризма, прослеживаемая в последнее десятилетие XX века, объясняет смысл загадочного ругательства-определения „фашист“ („нацист“), произносимого или мыслимого персонажами современной немецкой прозы. Несмотря на видимое торжество демократии, современным немцам не хватает личной свободы в условиях регламентированного, упорядоченного существования. „Я всего лишь хотел сказать, что жизнь в другом месте человечнее,

открытое, стихийное, - решительно заявляет герой Дорис Дёрри, проведший долгое время за границей, на Карибских островах, - мы же здесь все скованы нормами поведения. Полны ненависти и зависти, тысяча правил для всех и каждого...“ (Dörrie 1994, S. 46).

Литература:

Deutscher Bundestag: 12. Wahlperiode. - Drucksache 12/7820. – 1994. - 31. Mai. - S. 5f., 18ff., 281ff.

Dörrie D. Bin ich schön? / D. Dörrie. – Zürich: Diogenes Verlag, 1995. – 247 S.

Ботникова А.Б. Феномен фашизма в зеркале немецкой литературы первых послевоенных лет / А.Б. Ботникова // Литературоведение. Лингвистика. Лингводидактика : Сб. науч. трудов, посвященных 85-летию проф. Л.С. Кауфман. – Тамбов, 2003. – С. 47-56.

Крахт K. Faserland / K. Крахт. – M.: AdMarginem, 2001. – 239 с.

Майер А. Духов день / А. Майер. – M. : ACT-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 287 с.

Печерский М. Спор немецких историков: между памятью, прошлым и историей / М. Печерский // Интеллектуальный форум. – 2000. – Вып. 3. – (if.russ.ru/2000/3/20010528_pech.html).

М.А. Сердюк

Художественная коммуникация в фольклоре: диалог образов - не-лиц в народной лирике (структура и функции)

В реальной коммуникативной ситуации формы 1-го лица исключают возможность указания на не-лица, поскольку все глаголы русского языка имеют форму 3-го лица, однако форму 1-го лица в прямом значении образуют только "гомические" глаголы, которые выражают действия и процессы, свойственные человеку (любить, мечтать). "Негомические" глаголы, которые обозначают действия и процессы, свойственные животному и растительному миру (ветвиться, ржать и т.п.), не образуют форм 1-го лица. Следовательно, указание на лицо – глубинная, имманентная семантика форм 1-го лица.

Фольклорным "я" и "мы" в позиции говорящего свойственна и иная семантизация – указание на не-лица. Это явление имеет глубинные мифологические корни и восходит к особому, свойственному

древнему человеку анимистическому способу восприятия действительности, когда человек осознавал себя в единстве с окружающей природой как ее часть и наделял ее своим миропониманием, своими чувствами и действиями. Такое антропоморфное мировосприятие А.Н. Веселовский назвал "психологическим параллелизмом" [1940, с. 125-199]. Анимистический способ понимания затем получил эстетическое переосмысление: то, что "в антропоморфном восприятии было делом веры, в позднейшей поэзии сделалось образом, поэтической формой, способной наполняться новым содержанием, отвечать новым запросам мысли" [Веселовский, 1940, с. 401].

Прежде чем приступить к анализу художественных функций "я" – не-лиц в народной лирике, необходимо подчеркнуть, что образы – не-лица, выступая в качестве участников песенного диалога, не являются собственно ролевыми героями, они представляют собой сущности, имеющие композиционную и речевую формы представления ролевого героя, но их функции отличаются от функций образов-антропонимов. Ролевые лирические герои – средство выполнения песней ее основной функции (передачи мыслей, чувств и настроений народа). Образы – не-лица в позиции ролевых героев – средство композиционно-текстовой организации песни.

Исследование феномена "говорящий – не-лицо" в рамках народной лирики показало, что все песенные тексты с этой точки зрения подразделяются на два типа:

I. Тексты, построенные по типу классического образного параллелизма. Песня или ее фрагмент имеет двучастную организацию: в первой части приводится картина из области природы, во второй – из человеческой жизни. А.Н. Веселовский писал: "...картинка природы, рядом с нею таковая же из человеческой жизни; они вторят друг другу, при различии объективного содержания между ними проходят созвучия, выясняющие то, что в них есть общего" [1940, с. 133]. В текстах анализируемого типа существует определенная корреляция между "я" не-лицом и "я" лицом: за "я" не-лицом стоит определенный человеческий образ; объекты и явления мира природы, занимающие здесь позиции ролевых героев, – это прежде всего персонифицированные символы персонажей-людей (соловей, сокол, селезень, голубь – символы молодца; белая лебедушка, серая утешка, пава, голубка, береза, калина, ивушка – символы девицы), например:

- Покупайся, сера уточка,
покупайся!

- Да какое мое да купанье?

Снаряжайся, Ивановна,
снаряжайся!

- Да какое мое снаряжение?

**Моего селезенюшки дома
нету,**

**Моего косатого не
бывало...**

**- Снаряжайся, Катеринушка,
снаряжайся,**

**Моего Васильюшки дома
нету,**

**Моего Васильевича не
бывало...**

К.-Як.,

II, № 90.

Символизация человека, его действий и эмоций в образах природы является характерной особенностью художественного строя народной лирической песни. Многочисленные символические образы составляют, по словам С.Г. Лазутина, неотъемлемую часть традиционной лирической песни, вместе с другими чертами и признаками эти символы определяют ее жанровую идеино-художественную специфику [Лазутин, 1965, с. 62]. Вопрос о происхождении и сущности народной символики получил широкое освещение в трудах по исследованию фольклора В приведенных примерах "уточка" является "эротическим символом", символизирующим женское начало, зрелость женщины [Червинский, 1989].

Исследование семантического аспекта образов – символов показало, что далеко не все они могут занимать позицию ролевых героев и символизировать их.

Из десяти тематических групп образов, представленных в композиционной фигуре образного параллелизма, (элементы космоса, растительный мир (фитонимы), животный мир (орнитонимы, зоонимы, рыбы, насекомые), атмосферные природные явления, фундаментальные стихии мироздания "вода", "огонь", металлы, минеральные и драгоценные камни, единицы времени, бытовые реалии (артефакты), части человеческого тела (соматонимы), в качестве субъекта речи в песенном диалоге, согласно нашим подсчетам, выступают чаще всего фитонимы (30 % песен) и орнитонимы (70 % песен). Следовательно, круг не-лиц, способных выступать в позиции ролевых героев народной песни, является замкнутым, он представлен ограниченным количеством субстантивов.

II. В текстах второго типа отсутствуют устойчивые сюжетно-композиционные параллели "природного" и "человеческого" содержания. В них изображение "человеческой" картины осуществляется через сообщение о ней существа из мира природы: в экспозиции песни повествователь представляет участников диалога – не-лиц и то, что с ними происходит, затем следует их диалог, например:

Летает соколик, мой сокол
высоко,
Лебедушка белая повыше его.
Сокол во лебедушки
выспрашивает:
- Где же ты, лебедушка, где же
ты была?
- Я была, соколик мой, на
синем море.
- Что же ты, лебедушка, что же
видела?

- Видела, соколик мой,
плавает корабль,
На том на кораблике высок
чердачок,
На том на чердачика горенка
нова,
В той ли во горенке вдовушка
живет,
У той ли у вдовушки дочка
хороша,

**Дочка хороша, Анюта-
душа...**

К.-Як.,

II, № 135..

Исследование семантического аспекта образов-не-лиц, выступающих в качестве субъекта речи в текстах анализируемого типа, показало, что в песнях любовных и семейно-бытовых позицию говорящего ("я"), как правило, занимают орнитонимы (голубь, голубка, лебедушка, кукушка, соколик, соловей), в песнях солдатских и казачьих –орнитонимы (сокол, ворон) и зоонимы (конь, лошадь), например:

...Совстречала коня молодая
жена:

"Уж ты, конь ты мой конь, где
товарищ твой?"

"А товарищ мой за Кубанью за
рекой,

За Кубанью за рекой сам
женился на другой.

Оженила его дальняя
сторона,
Благословила его мать
сырая земля,
Обвенчала его пуля
быстрая.

Л.-П.,

с.103, № 12.

В текстах анализируемого типа наблюдается тенденция к адаптации и сближению двух миров, нивелируется их самодостаточность и автономность. Здесь отсутствует корреляция "Говорящий не-лицо" – "Говорящий лицо", свойственная песням с двучастной организацией, и реализуется самостоятельный художественный прием, зиждущийся на оппозиции "природа-человек", который выполняет "композиционную роль своеобразного анималистического орнамента, обрамления" эпизода из жизни людей [Артеменко, 1988 , с. 150].

Таковы основные замечания относительно художественных функций форм 1-го лица, реализующих значение "указание на не-лицо" в русской народной лирической песне.

Литература:

1. Артеменко Е.Б. Принципы народно-песенного текстообразования. – Воронеж, 1988(а). - 174 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – Л., 1940. - 404 с.
3. Лазутин С.Г. Русские народные лирические песни. – М., 1965. - 289 с.
4. Червинский П.П. Семантический язык фольклорной традиции. – Ростов-на Дону, 1989. - 224 с.

Тексты:

1. Лопатин Н.М. и Прокунин В.П. Русские народные лирические песни. – М., 1956 (Л.-П.).
2. Собрание народных песен П.В. Киреевского. Записи П.И. Якушкина. Т. 2. – Л., 1986 (К.-Як., II).

Юменская И.В.

**К вопросу о взаимодействии различных слоёв модальности
внутри предложения**
(на примере произведений Л.Н. Толстого)

На сегодняшний день ясно, что такое сложное и многогранное понятие как модальность включает «разнородные модальные характеристики, которые проявляются в разных аспектах структуры предложения, зачастую наслаждающаяся одна на другую» (Золотова, 1973, С.140). Именно эти модальные наслаждения и показатели модальных отношений в предложении в их взаимодействии и взаимосвязи изучены крайне недостаточно. Исследования сочетаний в предложении разных модальных средств, их взаимодействие друг с другом являются, на наш взгляд, необходимым условием решения вопросов о *полной модальной характеристике* не только *простого предложения*, но и *сложного предложения* (также периода и текста), так как нельзя отрицать, что в «каждом предложении все модальные значения составляют единый модальный комплекс» (Краткий справочник по современному русскому языку, 1995). Безусловно, эти вопросы не могут быть рассмотрены в рамках данной работы, мы лишь охарактеризуем некоторые виды модального наслаждения в предложениях (модально осложненные модальные конструкции).

В данной работе мы придерживаемся традиционного понимания основного, инвариантного модального значения как противопоставленности реального/ирреального отношения высказывания к действительности. Существенным положением для

нас является и концепция Г.А.Золотовой о трёх типах модальных отношений (см. Золотова, 1973, С. 142 – 157):

1. Отношение содержания высказывания (предикативного признака) к действительности с точки зрения говорящего «объективная модальность». Основным грамматическим средством выражения предикативной модальности является категория наклонения: изъявительного – для реальной модальности и сослагательного и побудительного – для ирреальной модальности.

2. Отношение говорящего к содержанию высказывания («субъективная модальность») выражается посредством вводных (модальных) слов. Вводные слова могут относиться как ко всему предложению, так и к его части. В связи с этим можно различать **общую и частную субъективную модальность**.

3. Отношение между субъектом – носителем признака - и предикативным признаком, т.е. между субъектом действия и действием, выражается посредством включенных в состав предиката модальных слов, обозначающих возможность, необходимость (долженствование) и желательность. Эти модальные значения относят к ирреальной модальности, которую, однако, не следует смешивать с ирреальной модальностью отношения содержания высказывания к действительности.

Отношение содержания высказывания к действительности и отношение говорящего к содержанию высказывания принято называть **внешнесинтаксическими модальными отношениями**. Отношение между субъектом и действием называют **внутрисинтаксическими модальными отношениями** (или иначе, **лексической модальностью**, т.к. выражается она главным образом лексическими средствами).

Как же соотносятся различные аспекты модальных отношений в рамках одного предложения?

Г.А.Золотова, отвечая на вопрос о том, каковы отношения между объективной и субъективной модальностью, приходит к выводу, что «субъективная модальность<...>, не меняя основного модального значения предложения, подает его значение в особом ракурсе, в особом освещении. **Объективная и субъективная модальности взаимодействуют, но не перекрещиваются** » (Золотова, 1973, С.149).

А.М.Ломов полагает, что «субъектная (отношение субъекта действия к действию – примечание наше, дано, в связи с разницей в терминологии) модальность подчинена объективной модальности, «работает» в её рамках и в какой-то степени предопределяется ею. /.../

Взятая в целом, субъективная (отношение говорящего к содержанию высказывания – примечание наше) **модальность не имеет прямых непосредственных связей с объективной модальностью, но в какой-то мере** (хотя и непоследовательно) **регулируется ею** » (Ломов, 1977, С.52-53).

«По-видимому, в одном и том же предложении может быть выражена и алетическая (выражается формами наклонения – примечание наше), и деонтическая объективная модальности (выражается модальными глаголами)» (Панфилов, 1977, С.40-41).

О взаимодействии, насложении модальностей как признака осложненности модели предложения Золотова пишет следующее: «Если основная модель предложения лишь выявляет одно из модальных значений, совокупность которых заложена в исходной, инвариантной модели предложения, в структуре его предикативной оси, то **лексическая модальность усложняет предикативную ось, прибавляя к ней некоторый семантический X, равный лексическому значению модального слова.** ...Грамматическая модификация предложения обязательна, а семантическая лишь возможна, она возникает из потребности общего смысла высказывания и из способности данной модели принять этот смысловой элемент соответственно своему семантико-синтаксическому строению» (Золотова, 1973, С.153).

Выделяя пласти оントлогической и гносеологической модальности, Ваулина С.С. отмечает, что онтологическая модальность носит двуслойный характер. Онтологическую модальность формируют объективная модальность («которая с помощью двух граммем наклонения (изъявительного и сослагательного) фиксирует способ существования именуемого события с точки зрения того, как последнее соотносится с наличной действительностью» (Ваулина, 1988, С.16)) и предметная модальность (которая указывает на способ существования события с точки зрения того, «что подаётся как существующее в рамках наличной действительности (или за её пределами) – непосредственно само событие... или предпосылки этого события» (там же) - факт его возможности, необходимости или желательности. Об интересующем нас соотношении этих слоёв модальности исследователь пишет: «Оба слоя модальности органически соотнесены между собой. При этом второй слой – **предметная модальность** – образует тот «семантический X», который **осложняет и одновременно расшифровывает объективную модальность**» (там же). При этом учёный не опровергает синтаксически подчиненный характер предметной модальности по

отношению к объективной, так как имеется в виду «прежде всего её периферийное по отношению к последней положение в рамках функционально-семантической категории модальности» (указ. соч. С.17).

Нам представляется необходимым в рамках вопроса о взаимодействии различных слоев модальности описать следующие интересные формы модального наслложения, когда предикативная ось предложения уже осложнена лексической модальностью:

1. Простые личные и безличные предложения, в которых роль сказуемого выполняют конструкции модальный глагол со значением возможности, необходимости (долженствования) и желательности в сочетании с зависимым инфинитивом или предикативное наречие в сочетании с зависимым инфинитивом, могут быть модально осложнены однородными и обособленными членами предложения, вводными словами и предложениями, междометиями и некоторыми другими способами. Опорными, основными модальными конструкциями являются: для выражения возможности - «мочь + инф.» (здесь и далее инф. - сокращение слова инфинитив) – личная, «можно + инф.» - безличная конструкции; для выражения необходимости (долженствования) - «должен + инф.» - личная и «надо, нужно + инф.» - безличная конструкции; для выражения желательности – «хочу + инф.» - личная и «захотелось + инф.» - безличная.

а) Модальное осложнение указанных предикативных модальных конструкций осуществляется за счет введения однородных членов предложения, в частности, нескольких однородных сказуемых, выражающих разные модальные значения:

Старая барышня сделала выговор за сливки и за то, что пустили родившую женщину в скотную, и хотела уже уходить, как, увидав ребеночка, умилялась над ним и вызвалась быть его крестной матерью. (Толстой Л.Н. Воскресение. С.7).

В данном примере мы видим, что внутрисинтаксическая модальность – отношение между субъектом действия (носителем предикативного признака) и действием (самим предикативным признаком) - не ограничивается одной модальной конструкцией с зависимым инфинитивом, но содержит модальное наслложение: первая непосредственно модальная конструкция (мы имеем в виду только конструкции «модальный глагол + инф.» в функции сказуемого) «хотела уходить» обозначает желательность, а «вызвалась быть» - оттенок желательности.

б) «Модальные компоненты сказуемого могут группироваться в блоки при одном инфинитиве; в составе блока отношения между компонентами с разным значением устанавливается посредством сочинительных союзов: хотел, но не мог оостаться; не хотел, но был вынужден говорить; любил и мог петь. **Благодаря блокам усложняется и дифференцируется модальная оценка действия**» (Краткий справочник по современному русскому языку. 19995, С.339). Приведем пример:

И это сознание того, что он может и должен медлить решением, было приятно ему. (Толстой Л.Н. Воскресение. С.19).

В данном случае мы имеем дело с личными модальными конструкциями: «должен медлить», выражающей долженствование, и «может медлить», выражающей возможность; при чем инфинитив в смысловом отношении примыкает и к первому, и ко второму модальному слову.

Теоретически в семантико-синтаксической структуре предложения возможно различное сочетание модальных конструкций с зависимым инфинитивом, являющихся однородными сказуемыми.

в) Особая роль в модальном осложнении предикативной основы предложения принадлежит обособленным второстепенным членам предложения.

Непосредственно к сказуемому относятся обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами. Нас интересуют только те обороты, структурным центром которых является деепричастие модальной семантики (это особые формы глаголов, образованные от модальных глаголов или слов, способных выполнять их функцию). На сегодняшний момент неизученным остается вопрос о деепричастных оборотах как носителях добавочного сообщения модальной семантики. Кроме этого нужно принимать во внимание и специфику данных синтаксических конструкций, которые, благодаря событийной семантике и глагольности (вид, залог), находятся в особых синтаксических отношениях (условных, причинных, временных и т.д.) с предикативной основой предложения – это, скорее, отношения предикативных частей сложного предложения (Например: Нуждаясь в отдыхе, я решил поспать. Данный деепричастный оборот передает значение необходимости и может трансформироваться в отдельное предложение, в котором сказуемое возьмет на себя функцию передачи модального значения необходимости: мне нужен был отдых... и т.п).

Обратимся к более сложным примерам из художественного текста:

С прямотой и решительностью молодости он не только говорил о том, что земля не может быть предметом частной собственности, и не только в университете писал сочинение об этом, но и на деле отдал малую часть земли (принадлежавшей не его матери, а по наследству от отца ему лично) мужикам, не желая противно своим убеждениям владеть землею. (Толстой Л.Н.Воскресение. С.16).

В данном сложном предложении можно выделить несколько показателей модальных отношений, мы остановимся лишь на одном: выделенный деепричастный оборот осложняет модальную структуру предложения значением желательности, наславиваясь на модальность предиката.

г) Вводные слова, являющиеся основным средством выражения субъективной модальности, не изучены до конца в плане возможности включения их в сферу модальных наслоений.

Особый интерес в этом плане представляет замечание В.В.Виноградова: «Очевидно, что модальные краски и оттенки, создаваемые вставкой или введением этих синтагм, **образуют как бы второй слой модальных значений** в смысловой структуре высказывания, так как они **накладываются на грамматический грунт предложения**, уже имеющего модальное значение» (Виноградов, 1975, С.55) (курсив наш):

Разумеется, она не могла знать, что она встретит его, но одна мысль о том, что она могла любить кого-нибудь прежде, оскорбляла его. (Толстой. Воскресение. С.19).

Мы видим, что модальность предикативной единицы со значением возможности (не могла знать) подвергается оценке говорящим с точки зрения отношения к объективной действительности (разумеется). Конечно, вводное слово формально не связано с членами предложения, но на уровне функциональной

семантики нельзя исключать вводную модальность как особый второй слой внутри предложения, вносящий дополнительные модальные оттенки.

Таким образом, традиционно понимаемые слои модальности в предложении могут быть описаны подробнее при учете всех возможные модальных осложнений предикативной оси.

Использованная литература:

Аскоченская В.Ф. Выражение глагольного составного сказуемого. Изд-во Воронежского ун-та. Воронеж, 1974

Ваулина С.С. Эволюция средств выражения модальности в русском языке (11-17вв.). Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988.

Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. Изд-во Наука. М., 1973. 252 стр.

Ломов А.М. Очерки по русской аспектологии. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977.

Н.Хади

Существительные, называющие действующее лицо по профессии или роду занятий, в ранней прозе А.П.Чехова

А.П.Чехов вошёл в русскую и мировую литературу не только как замечательный драматург, но и как непревзойдённый новеллист. Темы его ранних произведений – это комические стороны русского быта, анекдотические случаи обычайской жизни. Вместе они составляют огромное литературное полотно, составленное, как мозаика, из сотен миниатюр, которые охватывают все стороны жизни современной ему России. Поэтому количество действующих лиц в рассказах писателя очень велико.

Среди существительных, называющих действующее лицо в ранней прозе А.П.Чехова, наиболее многочисленную группу составляют единицы, обозначающие профессию или род занятий героя. Это чиновники самых разных ведомств (банковец, акцизный, чиновник

почтового ведомства, секретарь дворянской опеки) и рангов (секретарь, экзекутор, коллежский регистратор, губернский секретарь, титулярный советник, статский советник, губернатор); представители судебной системы (товарищ прокурора, следователь, судебный пристав, председатель судебной палаты, член судебной палаты, защитник, кандидат на судебные должности) и полицейские (жандарм, полицейский надзиратель, городовой, полицейский урядник).

Достаточно широко представлены в рамках исследуемого материала наименования лиц духовного звания (протоиерей, дьячок, диакон, архиерей, владыка); служащих в армии (солдат, военный, генерал, генерал-майор,unter-officer); представителей интеллигенции (доктор, домашний доктор, уездный врач, фельдшер, учителя гимназии, учитель русского языка, учитель географии, законоучитель, гувернантка, инспектор, профессор, инженер).

Встречаются в рассказах рассматриваемого периода и наименования лиц творческих профессий (трагик, певица, хористка, антрепренёр, актриса, артист, актёры). В ранней прозе Чехова используются также существительные, называющие слуг (горничная, нянька, кухарка, лакей, швейцар, дворник, кучер, швейцар, прислуга).

Кроме того, писатель употребляет названия следующих профессий: золотых дел мастер, извозчик, ламповщик, пастух, плотник, повар, почтальон, прачка, приказчик, токарь, сторож.

Таким образом, можно сказать, что посредством указания на профессию или род занятий героя А.П. Чехов вписывает его в систему социальных координат.

Проблемы общения в художественной литературе

**М.К. Попова (ВФ МГЭИ)
Юная индеанка в мире белых:
проблемы межкультурной коммуникации в романе
Л.М. Силко «Сады в дюнах»**

Писательница Лесли Мармон Силко (род. в 1948) принадлежит к наиболее известным и значительным авторам из числа коренных американцев, которые вошли в литературу в результате

«индейского возрождения» 1960-1970-х годов. Публикация ее первых произведений в 1970-е гг. «совпала с пробуждением интереса к литературе американских индейцев как источника особого взгляда на мир и его будущее, взгляда, которому грозит полное исчезновение в технологически ориентированном мире» (Jahner, 1996, 499). Перу Л.М. Силко принадлежат сборник стихов “Женщина племени лагуна” (1974), автобиографическая книга “Рассказчик” (1981), в которую вошли стихи, рассказы, сказки, фотографии, автобиография «Священная вода» (1993), книга очерков и рассказов «Желтая женщина и красавица- дух» (1996), романы «Ритуал» (1977), «Альманах мертвых» (1991), «Сады в дюнах» (2000).

Через все творчество писательницы проходит тема межкультурного диалога, преодоления межрасовой враждебности. Эта проблема ей хорошо знакома. Л.М. Силко входит в племя лагуна пуэбло, но в ней течет также кровь белых и мексиканцев. Она выросла в резервации, расположенной в штате Нью-Мексико, училась в школах, организованных Бюро по делам индейцев, затем в университете Нью-Мексико, после окончания которого преподавала в нескольких колледжах; в настоящее время является профессиональной писательницей, живет в Аризоне в городе Таксон (Tucson, Arizona). О «Как и многие из ее собратьев – писателей, принадлежащих к коренному населению Америки, Силко прослеживает разрушительное воздействие на индейцев Америки многовековой расовой конфронтации с белыми; и все же, как человек «смешанного происхождения», принадлежащий к полиэтнической семье, которая достигла гармонии культур, она также повествует о сложном, но внушающем надежду процессе продвижения белых и индейцев от ярко выраженной враждебности к разрешению межкультурного конфликта» (Stein, 1997, 114).

В романе «Сады в дюнах» проблема межкультурного общения рассмотрена на примере судеб сестер Индиго и Солт, принадлежащих к придуманному Л.М. Силко вымирающему племени песчаных ящериц, знаменитому садами, которые они умеют выращивать в дюнах. Действие происходит во второй половине XIX века. Оставшиеся без матери юные индеанки вынуждены бороться за существование. Белые люди разлучают сестер. Старшая, Солт, слишком взрослая, чтобы ее отправить в школу, попадает в резервацию Паркер, убегает оттуда и оказывается в лагере строителей дамбы в Аризоне. Младшую, Индиго, отправляют в Институт Шермана – такая школа-интернат для индейских детей действительно существовала в конце XIX в. в Риверсайде (Калифорния), в ней учился

дед писательницы, Генри Мармон. Индиго убегает из школы, и прячется в саду большого поместья. Оно принадлежит Эдварду Палмеру, белому ученому-ботанику, который переселился на Запад с восточного побережья США. Жена Эдварда Хетти привязывается к девочке, и супруги берут ее в путешествие, которое они совершают в Нью-Йорк и Европу. Проблемы межкультурного общения, с которыми сталкивается в мире белых Индиго, и являются предметом анализа в данной работе.

Эти проблемы носят разный характер. Барьерами при межкультурном общении становятся разные бытовые привычки, язык, менталитет, предвзятость со стороны белых. Л.М. Силко показывает, что эти проблемы имеют разную остроту в зависимости от уровня образованности белых, с которыми приходится иметь дело Индиго, и характера общения с ними. Задача Института Шермана – адаптировать детей-индейцев к жизни в мире белых, персоналу разрешено прибегать к достаточно жестким методам воспитания. Палмеры, особенно Хетти, относятся к девочке чрезвычайно дружелюбно, заботятся о ней, и, хотя им трудно принять ее бытовые привычки, они, в отличие от персонала школы, не стремятся преодолеть их силой, не навязывают Индиго правила, принятые в мире белых. Это касается, например, обыкновения юной индеанки спать на земле или на полу, которую она объясняет Хетти тем, что боится упасть, но которая, на наш взгляд, является зрывым выражением нерасторжимой близости коренных жителей Америки и их земли. «В школе ее привязали к кровати, чтобы она перестала спать на полу, и в ту ночь Индиго кричала до тех пор, пока не промокла от пота насеквось» (Silko, 2000,109). Хетти знает, что каждый вечер после того, как она уложит девочку спать и подоткнет ей одеяло, она перебирается на пол, но относятся к этому с терпением и пониманием.

Другая бытовая проблема, с которой сталкивается юная индеанка в мире белых – это различия в манере одеваться. Выросшая в песчаных дюнах с их жарким климатом, девочка не видит необходимости ставить между своим телом и миром природы преграду в виде многих слоев ткани. Поскольку в мире белых господствует иное отношение в человеческой наготе, в интернате детей прежде всего приучают к одежде. Девочки из индейских племен кокопа и шемхуэви, проведя в школе три года, внешне вполне «вписывались» в новое окружение. В глазах Индиго «только их кожа была индейской. Их глаза, их волосы и, конечно, их туфли, чулки и длинные платья совсем не отличались от тех, что носила школьная надзирательница», которая «выглядела индеанкой, но вела себя как белая женщина»

(Silko, 2000, 67, 68). Первое, что делает Индиго, убежав из школы – сбрасывает с себя туфли, которые мешают ей и не дают почувствовать характер почвы. Хетти Палмер легко преодолевает этот барьер в общении с Индиго и находит компромисс. Девочке просто шьют свободную одежду, чтобы ей не приходило в голову «снять стесняющее движения одеяния и продолжать играть, не замечая собственной наготы» (Silko, 2000, 112).

Серьезную проблему межкультурного общения коренного населения и белых американцев представляет и язык. Именно незнание местным населением языка пришельцев искони делает их в его глазах последних варварами – вспомним этимологию этого слова. Овладение английским языком – обязательный признак «цивилизованности» индейца, знак его акультурации. Однако американские политики, замышлявшие сеть школ-интернатов для того, чтобы «включить» индейцев в мир белых, не вполне осознавали, что процесс межкультурного общения и акультурации индейцев уже идет без их помощи, коренные американцы вынуждены усваивать язык пришельцев в силу неизбежных контактов с ними, в том числе и экономических. Когда Индиго попадает в Институт Шермана «старшие девочки ненавидели ее, потому что она уже знала английские слова, а ведь она никогда не ходила в школу» (Silko, 2000, 67). Героиня романа «Сады в дюнах» тонко подмечает одну из связанных с языком особенностей межкультурного общения белых и индейцев. Это происходит в сцене первой встречи девочки с Палмерами. Эдуард, как истинный ученый, приносит том с лингвистическими исследованиями языков различных индейских племен, живущих в пустыне, и пытается произносить индейские слова. Девочка, которая до этого момента хранила молчание «встала на ноги и посмотрела на них с уверенностью. «Я говорю по-английски, – сказала Индиго. – Я говорю на английском языке гораздо лучше, чем вы на индейском»» (Silko, 2000, 108). В дальнейшем, после того, как ей удается преодолеть вполне естественное для ребенка смущение, Индиго легко общается со своими благодетелями на их языке – а вот Хетти не удается выучить даже индейский вариант имени приемыша. Девочке приходится показать ей растение, в честь которого она названа, чтобы миссис Палмер могла подобрать английский эквивалент ее имени.

Различия в менталитете юной индеанки и белых американцев ярче всего проявляются в их отношении к природе. Индиго разделяет свойственное ее народу убеждение в том, что человек – это часть природы, с которой он неразрывно связан, природа и отдельные ее

представители обладают такими же свойствами, что и человек. Описывая верования североамериканских индейцев, Дж Фрэзер указывает, что они наделяют душой деревья и растения (Фрэзер, 1998, 123-125). Индиго, сестра Солт, их мать и бабушка тоже одушевляют растения, бабушка Флит говорит девочкам, что растения все слышат: «Всегда почтительно приветствуй каждое растение. Никогда не спорьте и не ссорьтесь рядом с растениями - недобрые чувства засушат растения» (Silko, 2000, 14). «Песчаные ящерицы» относятся к растениям своих садов, как к домашним любимцам или даже членам семьи, и дают им ласковые прозвища – Кустик, Толстяк, Худышка, Коротышка, Мамаша, Детка (см.: Silko, 2000, 16). Сад для них – действительно «попытка создания идеального мира взаимоотношений человека с природой» (Лихачев, 1991, 8).

Благодаря своему родству с миром природы Индиго воспринимает обезьянку Линнея, домашнего любимца Палмеров, не как животное, а как «маленького бородатого человека, ростом не выше индюшки» (Silko, 200, 71) и уверена, что он понимает язык песчаных ящериц. Одушевленным существом является для нее и зеленый попугай, которого Сьюзен, сестра Эдварда, держит в своей оранжереи. Попугай (получающий впоследствии имя Радуга) потерял подругу и очень грустит. Сьюзен дарит его юной индеанке, чтобы с, с одной стороны, избавиться от ненужного ей пернатого, а с другой – задобрить девочку, которая случайно стала свидетельницей ее интимного свидания с садовником. Индиго шепчет попугаю: «Теперь ты поедешь со мной. Ты не будешь одиноким» (Silko, 200, 193).

Особенно ярко сходство и различия менталитета разных народов представлено в романе Силко через образ сада. В своем путешествии по миру белых героиня посещает несколько садов – сад Палмеров поместье Риверсайд в Калифорнии, сад Сьюзен в Нью Йорке, сад тетушки Бронун в Бате, сад Лауры в Италии. Все эти сады отличаются друг от друга и характеризуют своих владельцев. Напомним, что, по мнению Д.С. Лихачева, «сад всегда выражает некоторую философию, эстетические представления о мире, отношение человека к природе; это микромир в его идеальном выражении» (Лихачев, 1991, 8). Однако есть и нечто общее, объединяющее всех людей, независимо от их характеров, мировоззрения, культуры, к которой они принадлежат. Выясняется, что с природой взаимодействуют все народы. Сады сажают и коренные американцы – племя песчаных ящериц, и потомки европейских переселенцев в Америку Палмеры, и Сьюзен Джеймс, и англичане, и итальянцы. Все народы заботятся о своих садах и

растущих в них деревьях, цветах, овощах. Открытость маленькой индейской девочки миру, ее готовность вступать в диалог и находить взаимопонимание с разными культурами передано в романе через сбор семян, которым Индиго занимается во всех садах, куда ее заносит судьба.

Индиго реагирует на сады очень эмоционально, выражает свою радость телесно, через движение. Такой способ передачи эмоций характерен для ранних этапов в истории народов и ранних стадий развития искусства. Как пишет В. Савчук, «балет, который начался вместе с танцем хора трагедии, был представлением нашего чувства...» (Савчук, 2001, 70). В садах Риверсайда радость от встречи с прекрасными цветами побуждает Индиго к танцу: «...Мгновением позже она сбросила с себя юбку (как часть униформы, навязанной в школе белых – М.П.) и танцевала между белыми лилиями и белыми ирисами, вокруг белой сирени у калитки» (Silko, 2000, 82). В садах Лауры «Индиго увидела больше оттенков зеленого цвета, чем могла когда-либо вообразить – сине-зеленый. Зеленый цвета мха, зеленый цвета ивы, зеленый цвета дубового листа, зеленый цвета можжевельника, золотисто-зеленый и разные оттенки зеленого цвета травы. Она кружилась в благословенной зеленой тени, а попугай радостно и пронзительно кричал; она танцевала и танцевала, и никогда с того момента, как рассталась с сестрой Соль, она не чувствовала себя более счастливой» (Silko, 2000, 287). На лужайках итальянского сада девочка радостно играет с попугаем в догонялки.

Индиго, девочка, воспитанная в духе анимистических представлений, согласно которым все сущее в мире обладает душой, воспринимает растения, деревья и цветы, как живые существа, приветствует их и разговаривает с ними. Так, например, в саду родителей Хетти на Лонг-Айлегнде она находит юкку. ««Привет, старина Юкка, как ты сюда попал?», - думала Индиго, прикасаясь к острым кончикам колючих листьев» (Silko, 2000, 178-179). В саду тетушки Бронунин девочка обнаруживает дурман, растение, которое ей хорошо известно. Прижимаясь к нему лицом, она говорит: «Привет, старый друг. Ну и вымахал ты в Англии. Пытаешься добраться до солнца?» (Silko, 2000, 245).

Такая непосредственная реакция на природу уже недоступна белым людям с их высокоразвитой техногенной цивилизацией, оторвавшей человека от природы. Даже те представители мира белых, кто много знает о древнем родстве человека и природы, не способны пережить это состояние, на рациональном уровне они знакомы с мифологическим восприятием мира, на эмоциональном – нет. Лауре

нравится, как Индиго ведет себя в ее саду, она явно симпатизирует ей, называет ее милым ребенком. Однако ни сама Лаура, ни Хетти, ни тетушка Бронунин к такому эмоциональному контакту с миром природы не способны.

Диалог предполагает встречное движение со стороны представителей тех культур, с которыми знакомится Индиго. Степень готовности идти навстречу индейской девочке зависит от того, насколько владельцы садов близки к природе. Так, светской даме Сьюзен не приходит в голову одарить Индиго семенами, и юная индеанка собирает их сама. Бронунин и Лаура снабжают Индиго семенами и луковицами. Эдварда, который разделяет распространенное в то время представление о дикости американских индейцев, раздражает, что Лаура дарит Индиго пакеты с семенами и луковицами и объясняет, как проводить опыление, чтобы получить гибриды. «Ему казалось, что стороны Лауры это полная нелепость – делать вид, что индейский ребенок сможет посадить семена или луковицы и, более того, сумеет провести опыление в целях гибридизации, даже если она записывает все необходимые операции» (Silko, 2000, 303).

Внимательное чтение романа «Сады в дюнах» убеждает в том, что в понимании Силко межкультурная коммуникация в Америке конца XIX столетия имела непростой характер. Индиго, представительница культуры североамериканских индейцев, познает культуру белых через их сады, и лучшие представители мира белых ей в этом охотно помогают. Однако ни Хетти, ни Бронунин, ни Лауре, ни тем более Эдварду, не приходит в голову, что они тоже могут чему-либо научиться у Индиго. Л.М. Силко, писательница XX века, опираясь на исторический опыт своего народа утверждает, что культура белых еще не готова к подлинному диалогу с коренными американцами.

Главным препятствием на пути межкультурного общения белых и индейцев становится предубежденность первых. Белые американцы *a priori* считают свою культуру выше, не замечая, что во многом им есть чему поучиться у коренного населения. Так, например, мироощущение индейцев существенно «экологичнее», они лучше понимают мир природы и его проблемы, однако осознание этого пришло к американцам только столетие спустя после описываемых Силко событий. Межкультурная коммуникация, изображенная в романе «Сады в дюнах», является односторонней. Юная героиня оказывается способной не только научиться говорить по-английски, но и вынести много полезного из своего путешествия по миру белых. Белым же в

результате общения с нею не удалось по-настоящему обогатить свое представление о действительности.

Лихачев Д.С. Поэзия садов. СПб.: Наука, 1991. – 371 с.

Савчук В. Конверсия искусства. СПб.: Петрополис, 2001. – 288 с.

Фрэзер Дж.Дж Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М.: Изд-во АСИ, 1998. – 784 с.

Jahner E.A. Leslie Marmon Silko //Handbook of Native American Literature / Ed. By A. Wiget. N.Y.; L.: Garland Publishing, 1996. – P.499-511.

Silko L.M. Gardens in the Dunes. N.Y.; L.: Scribner, 2000. – 480 p.

Stein R. Gifting the ground: American Women Writers' Revision of Nature, Gender and Race. Charlottesville, L.: Univ. Press of Virginia, 1997. – 213 p.

А.Э. Воротникова

«Холод» любви в романе Э. Елинек «Любовницы»

Творчество австрийской писательницы, лауреата Нобелевской премии, Э. Елинек отличается особым подрывным потенциалом. Елинек, как наиболее «неудобоваримый» автор во всей современной немецкоязычной литературе, беспощадно ломает в своих произведениях общепринятые мировоззренческие нормы. Так, в «Любовницах» (1975) Э. Елинек развенчивает гендерные стереотипы искусства и морали, прибегая к пародийному переосмыслинанию жанра традиционного женского романа о любви. Автор как бы играет с наивным читателем, чьи ожидания тривиальной любовной истории разбиваются с первых же строк о заостренную сатиру, призванную разоблачить стандартные представления о взаимоотношениях полов, семье и браке в западном обществе. Личная жизнь утрачивает в современном западном мире свою суверенность, подпадая под действие всеобщих социально-экономических отношений. Святая святых женской литературы – интимная область брака – становится в «Любовницах» перевалочным товарным пунктом. Сама любовь описывается автором в терминах политэкономии как предмет купли-продажи, обладание которым заставляет героинь романа вступать в нешуточную конкурентную борьбу. Овеществление чувства любви приводит к тому, что и сами елинековские герои утрачивают черты

живых существ, превращаясь в винтики гигантской машины производства-потребления.

Грань между живым и вещным мирами стерта в романе. Неодушевленные предметы персонифицируются, в то время как человеческие существа деперсонифицируются, уравниваясь с бездушными вещами.

«Каждый швейный автомат делает одну строчку. Ему это никогда не надоедает. Он выполняет свою операцию... Каждую машину обслуживает специально швея, и ей это никогда не надоедает. Она выполняет свою операцию».

Вещи и люди взаимозаменяемы не только в сфере труда и производства, но и в личных отношениях, которые носят рыночный характер. Женщина воспринимается мужчиной в буржуазном обществе как машина для производства потомства и одновременно для выполнения домашней работы. Женская «любовь» также далеко не бескорыстна, в основе ее лежит все та же рыночная калькуляция. Удачно продав себя, героини Елинек надеются приобрести мужей, которые представляют рабочую силу, а следовательно, источник будущего материального благосостояния.

Героиня Елинек, молодая фабричная работница Бригитта, уставшая от монотонной и беспersпективной работы и желающая изменить свою горькую судьбу посредством выгодного с ее точки зрения замужества на электрике Хайнце, рассуждает вполне современно – в рыночных категориях, когда оценивает свои шансы в этом матримониальном предприятии:

«У Бригитты есть ее тело. Кроме ее тела, на рынок одновременно выставлено много других тел. У Бригитты есть грудь, есть бедра, есть ноги, есть мохнатка между ног. У Бригитты есть молодость... Лет Бригитте становится все больше, а женственности – все меньше, конкурентки становятся все моложе, женских прелестей вокруг – все больше».

Казалось бы, что о любви здесь не может быть и речи. Однако понятие любви и всего того, что с ним связано, настойчиво заявляет о себе в романе как клишированный образ, превращающийся в удобное средство манипулирования чужим сознанием и в то же время в средство самообмана.

«-Я люблю тебя, - говорит Бригитта. <...>

-Я так тебя люблю. От этого чувства не уйдешь, это – любовь. Мне кажется, будто я знакома с тобой всю жизнь, с самого раннего детства. <...>

-С нами происходит что-то необычное, - говорит Бригитта, - что-то новое и тревожное... Это – любовь. Я теперь точно знаю, что люблю тебя, и мне радостно, что я это знаю» и т. д. и т. п.

Если Бригитта руководствуется в своих любовных излияниях прежде всего голым расчетом, прибегая к избитым формулировкам, то вторая главная героиня Паула предстает менее испорченной. Она искренне мечтает о любви, но и ей автор отказывает в праве стать воплощением истинного чувства. Любовь Паулы в конечном счете не менее фальшива, чем любовь Бригитты. Разница, пожалуй, заключается в степени искушенности двух героинь. Источник, из которого обе черпают представления о любви, - дешевые песенки и бульварные романы.

«Вот, стало быть, во мне теперь поселилось чувство, которое называют любовью», - говорит себе Паула в который раз.

«Кроме того, во мне живет желание иметь детей.

Этому чувству сопротивляться бесполезно» и т. д. и т. п.

Стереотипны не только формы словесного выражения чувств обеих героинь, но и их цели. Паула хочет получить квартирку в маленьком домике, где будут царить уют и чистота. Бригитта мечтает о доме побольше, а также о магазинчике с мастерской.

И хотя только Бригитта получает все желаемое, а мечты Паулы оборачиваются своей противоположностью (незаконченная учеба, внебрачный ребенок, муж-алкоголик, развод, занятие проституцией), автор не обнаруживает принципиальных различий в судьбах героинь. Жизнь и Бригитты, и Паулы подчинена действию всеобщего механизма приспособленчества и продажности. Их сознание колонизировано, а судьбы детерминированы. Последнее ведет к утрате индивидуальности. Сквозь контурно намеченные различия в судьбах герояев пропускает фаталистическая общность женского удела – трагикомическая обреченность обеих героинь на унизительную и вместе с тем необходимую им самим зависимость от слабых и в принципе недостойных женской привязанности мужчин. *Status quo* подобной ситуации сохраняется благодаря негласному соглашению общества и его членов. В свете сказанного вполне оправданна форма романа, построенного по типу параллельного монтажа. Судьбы Бригитты и Паулы взаимно комментируются.

«У Бригитты и Хайнца нет своей истории. У Бригитты и Хайнца есть только их работа. Хайнцу предстоит стать историей для Бригитты, он должен дать ей личную жизнь, потом он должен сделать ей ребенка, будущее которого в свою очередь зависит от Хайнца и его профессии.

История Бригитты и Хайнца не развивается постепенно, она появляется внезапно (как вспышка) и называется любовью».

«Прежде (=до встречи Паулы с Эрихом) жизнь состояла только из работы, дома, хозяйственных забот, подруг, снова из работы, из работы по дому и из работы в швейной мастерской (в последнее время). И была эта жизнь неправильной и неполной. Теперь все это не имеет значения, ведь пришла любовь, наконец-то пришла, и Паула наконец-то стала человеком».

Единство героинь достигает своего апогея в одной из последних глав романа под названием «Свадьба». Этот кульминационный момент в судьбах обеих героинь также представлен параллельно. Топос свадьбы, социально и психологически нагруженный в мелкобуржуазном сознании и в порожденной им тривиальной литературе, подлежит коренной ломке у Елинек. Представление о свадьбе как о единичном и уникальном событии в жизни человека писательница беспощадно рушит, прибегая к стилистическим приемам лексико-сintаксического параллелизма и аккумуляции, призванных продублировать единичную с точки зрения индивидуума ситуацию, а следовательно, создать впечатление о ней как об избитой, лишенной личностного наполнения. Применение клишированных народных выражений одновременно призвано разоблачить мертвый язык как хранилище стереотипных форм мышления.

«Наконец-то Бригитта обрела то, чего ей действительно в жизни не хватало; *спутника и в горе и в радости*. Наконец-то Паула обрела то, чего ей действительно в жизни не хватало; *спутника и в горе и в радости*».

«Бригитта очень счастлива. Паула очень счастлива. Бригитта своего добилась. Паула своего добилась».

Можно сказать, что героини Елинек испытывают «эйфорию в условиях несчастья»⁴. Последняя фраза о мнимом счастье звучит откровенно иронически в контексте всего произведения, где автор, как высшая инстанция, владеет абсолютной горькой истиной о реальном убожестве и ограниченности бытия своих героинь. Именно присутствие неусыпного авторского ока создает непреодолимую

⁴ Маркузе Г. Одномерный человек:
Исследование идеологии Развитого
Индустриального Общества. – Москва:
«Refl-book», 1994. - С. 7.

пропасть между тривиальным образом, лежащим на поверхности повествования, и противоречащей ему глубинной идеей произведения.

Чувства елинековских героинь и героев заморожены, лишены жизненной динамики. Даже любовь-ненависть Бригитты к Хайнцу не носит в романе психологической маркировки. Не случайно в романе неоднократно возникает метафора холода. О поле, на котором стоит на коленях Бригитта с щеткой перед унитазом в дачном домике родителей Хайнца, сообщается следующее: «Пол этот холоднее, чем любовь, зовущаяся Хайнцем». В сарае, где Паула, как и многие другие ее односельчанки, впервые узнала любовь мужчины, «царит ледяной холод». Итогом взаимоотношений мужчин и женщин в мелкобуржуазном мире становится появление «эмоциональных калек».

«Весть», которую автор посыпает своим читателям, - это предупреждение об опасности духовного опустошения, породившего в современном технократическом мире обезличенный образ «одномерного человека», особенностям мышления и поведения которого философ Г. Маркузе посвятил книгу с одноименным названием. В рамках художественного произведения Э. Елинек воплотила идею Маркузе о непостижимом для самого человека, добровольном саморепрессировании, ведущем к редукции сознания. В этом смысле схематизм, вызывающий упреки критиков, вполне обоснован, поскольку служит воссозданию существующих в самой реальности упрощенно-выхолощенных явлений.

Жизнь не во всей ее полноте и многогранности, но как застывший нравоучительный образ становится у Елинек иллюстрацией к реальной действительности, находящейся по ту сторону художественного эксперимента. Иногда такая иллюстрация может сказать больше о мире, чем углубленно-психологическое, философское повествование. Резкость и кажущийся примитивизм, с которыми писательница конструирует действие в «Любовницах», становится аналогом резкости и примитивизма соответствующих тенденций самой действительности.

Гребенчук Яна Сергеевна, аспирант ВГУ

**Эпистолярное общение героев в филологическом романе
А.С. Байетт «Обладать»**

Среди произведений современной английской литературы заслуженно привлекает внимание толстый том под названием «Обладать: Романтический роман». Антония Байетт (род. 1936), уже замеченная критикой, получила за него в 1990 г. Букеровскую премию.

«Обладать» обоснованно относят к постмодернистской литературе, которой свойственно острое осознание традиции: того, что на любой текст не может не влиять написанное всеми предшествующими поколениями писателей. Так, одна из проблем в романе Байетт – проблема текста и его интерпретации. В силу этой особенности литературы постмодерна неслучайно появление такой ее жанровой разновидности, как «филологический роман». Этот «рабочий термин» объясняет отличительную особенность таких романов – обсуждение разнообразных проблем литературоведения, филологии в целом. Героем «филологических романов» часто является писатель или поэт, иногда действительно существовавший, иногда – вымыселенный, мифологизированный автором. Отсюда большую роль играет внедренная в ткань романа сложная система текстов, подвергаемых анализу (цитаты, а иногда и приведенные полностью произведения этого писателя, реальные или сочиненные «за него» автором). С данной особенностью «филологических романов» связано присутствие в них размышлений философского характера, касающихся вопросов художественного творчества, истины и вымысла, жизни и смерти. Главная сюжетная интрига обычно разворачивается вокруг тайны, связанной с творческой личностью; отсюда сходство «филологических романов» с детективными – их объединяет мотив тайны, загадки, своего рода расследование, которое проводят герои, изучая тексты и судьбу писателя. Зачастую, когда взор «литературных сыщиков» обращен в прошлое, действие в «филологических романах» происходит в разных хронологических планах.

Всеми этими характеристиками обладают «Попугай Флобера» (1984) Джюлиана Барнса, «Чаттертон» (1987) Питера Акройда, а также вышеупомянутый роман Антонии Байетт «Обладать» (1990).

«Обладать: Романтический роман» («Possession: A Romance») повествует о случайной находке молодым литературоведом Роландом черновиков письма викторианского поэта Рандольфа Падуба (чьими прототипами являются Р.Браунинг (1812-1889) и А.Теннисон (1809-1892)) к «загадочной незнакомке». Выяснение адресата письма (им оказывается поэтесса Кристабель Ла Мотт, образ которой, в свою очередь, навеян Кристиной Росетти (1830-1894)), приводит к

обнаружению всей переписки поэтов и выяснению того факта, что у них был роман, о котором до этого никто не знал. Собственно разгадка тайны переписки и является главным импульсом развития сюжета, так как новые факты (то, что у Падуба, женатого человека и примерного семьянина, и Ла Мотт, считавшейся синим чулком, были любовные отношения) способны изменить существующее представление о жизни и творчестве этих поэтов-викторианцев, в чем заинтересованы многочисленные ученые – персонажи произведения. Действие романа протекает в двух временных планах: в 1986-87-м гг., когда собственно, и происходит литературоведческое «расследование», и в 1850-60-х гг., в рамках которых протекает история отношений Падуба и Ла Мотт, отраженная в основном в переписке. Отсюда пафос всей книги – полное раскрытие личностей поэтов в полемике с официальной точкой зрения на их жизнь и творчество.

Начиная с памятника средневековой латинской литературы «Письма Элоизы к Абеляру» (XII в.), письма часто становились достоянием широкого круга читателей и имели огромный успех: нередко они были образцом изящного литературного стиля, как, например, письма мадам де Севинье во Франции, еще чаще превращались в политические памфлеты и философские трактаты («Письма темных людей» в Германии XVI в., «Письма к Серене» Толанда); порой они в изобилии включались в романы («Эвфуэс» Лили, 1580г.).

Родоначальником эпистолярных романов считается английский писатель С. Ричардсон (1689-1761), перу которого принадлежат знаменитые «Кларисса Гарлоу» и «Памела». Он использовал блестящие возможности самораскрытия характеров и различной оценки одних и тех же явлений, которые таились в этом жанре, пытался разнообразить стиль писем в зависимости от характера и социального положения их авторов.

А в романе Шодерло де Лакло «Опасные связи» переписка становится средством разрешения различных запутанных жизненных ситуаций. Именно письменная форма позволяет персонажам не только сообщать все, что их волнует в данную минуту, но и скрывать свои подлинные чувства и мысли при кажущейся искренности выражения. Таким образом, в «Опасных связях» письмо как форма общения является одновременно и средством сближения, и фигурой умолчания (это же явление мы будем наблюдать позже и у Байетт).

Если в классических эпистолярных романах письма чаще всего были способом рассказа о событиях, служили сюжетно-композиционной организации текста, то у Байетт они являются

предметом поиска и последующего изучения, более сложно вплетенными в сюжет. С самого начала романа актуальными становятся вопросы, существовала ли вообще переписка (ведь первое найденное письмо могло оказаться и последним), сохранились ли письма и где они.

Переписка – атрибут повседневного быта, средство выяснения отношений, традиционная форма и способ (со)общения героев, в романе Антонии Байетт предстает чем-то большим, нежели простая последовательность посланий двух людей друг другу. Письменное общение здесь подразумевает постепенное, удивительное открытие корреспондентами друг друга. Не обмен знаниями и мнениями по тому или иному вопросу является смыслом и, так сказать, пульсом этой занимательнейшей переписки, а зарождающееся, развивающееся и крепнущее в процессе переписки всепоглощающее чувство любви между поэтами.

В произведении Байетт главное в общении героев заключается в раскрытии их личностей в ходе переписки (чего не было в предшествовавших романах). О чем только ни беседуют на страницах своих длинных, полных искренних чувств и мыслей писем корреспонденты: «о Данте и Шекспире, о Водсворте и Кольридже, о Гете и Шиллере⁵» (Байетт 2002, с.111), кроме того, о жизни насекомых, проблемах призываания, творчества и воображения, веры и религиозных сомнений, о спиритизме и многом другом. Поэты будут обсуждать также и свои собственные произведения (в частности, поэмы Падуба «Рагнарёк», «Déjà-vu, или Явление Грядущего», а также «Сваммердам», что важно, замысел которой родился у автора в ходе переписки, поэму Ла Мотт «Мелюзина»). Они спорят и не соглашаются друг с другом, доказывают и убеждают, словом, раскрываются во всей полноте своих незаурядных личностей.

Общение двух одаренных богатым воображением и нравственной чуткостью викторианцев (Ла Мотт знала, что Падуб женат) играет важную сюжетоорганизующую роль: являясь драматическим средоточием романа, оно показывает развитие взаимного притяжения («взаимодушия») – одного из проявлений феномена «possession».

В романе имеет место и не опосредованное письмами, живое общение поэтов. Они встречались, будучи в Лондоне, а также тайно совершили совместное путешествие во Францию, Бретань. Все это было скрыто ими от окружения, ведь даже переписка вызывала гнев со стороны подруги Ла Мотт, которая сообщила обо всем жене

⁵ И прочих в том же роде (лат.).

Падуба. Кристабель, под напором компаньонки, даже пыталась прекратить переписку с поэтом, но тот отговорил ее не делать этого. Несомненно, что настоящая любовь в итоге оказалась выше предрассудков.

В этом отношении интересно проследить, как менялась со временем форма обращения в письмах. Сравним (в порядке хронологии), как Падуб обращался к Ла Мотт: его речевые формулы прошли путь от абсолютно официальной, безлично-вежливой «Dear miss LaMotte» через более неформальную «My dear friend» к полностью открытой, искренней «My very dear». И Кристабель обращалась к поэту сначала строго официально – «Dear Mr Ash⁶», затем более дружески – «My dear friend», далее, почти интимно (благодаря наличию эмоционального определения), но со в то же время со стремлением сохранить дистанцию (о чем говорит формальное обращение) и оттого немного парадоксально – «My dear sir», и, наконец, – «Dearest sir». В самом последнем письме Ла Мотт, которое не было прочитано адресатом (что показательно), она использовала обращение «My dear, my dear».

Что касается подписи в письмах, то Падуб использовал следующие формы: «Yours very truly R.H.Ash», «Yours to command», «Ever yours most truly», «Always, R.H.A.». Ла Мотт подписывалась так: «Your sincere well-wisher C. La Motte», «Your friend Christabel La Motte», «Your Christabel» и «Ever, C.». В этих рядах можно проследить то же явление – постепенный переход от учтиво-равнодушных форм к искренним, выражающим истинные чувства корреспондентов.

Надо сказать, что письменное общение в романе Байетт является одновременно отражением системы викторианских условностей и ее опровержением. Данную мысль можно проиллюстрировать сравнением двух черновиков первого письма Падуба к Ла Мотт и того варианта, в котором это письмо попало к своему адресату.

Первый черновик – самый искренний по своему содержанию и самый короткий по форме. Это письмо отражает истинное состояние пишущего: взволнованное, эмоциональное – видимо, поэт уже предчувствовал, что эта случайная встреча («Мне известно, что Вы редко бываете в обществе, и мне удивительно повезло, что любезный Крэбб залучил Вас к себе на завтрак» (Байетт 2002, с.14)) положит начало самому сильному чувству, которое ему доведется испытать в своей жизни. Но существующие в викторианском обществе косные и лицемерные представления о приличиях мешают ему вырваться за

⁶ В оригинале фамилия поэта выглядит как Ash

пределы установленных «границ» искренности. Поэтому-то оказываются зачеркнутыми фразы, обращенные непосредственно к чувствам корреспондента: «...Вы, как мне показалось, были так же взволнованы...» или «Вы без сомнения разделяете то же чувство...» (там же). Правда, подобные колебания можно объяснить и простым стеснением, связанным с малой степенью знакомства поэтов на тот момент. Но сдерживающий фактор «понятий о приличиях» в этом письме нельзя отрицать.

Во втором варианте письма Падуб более многословен; возможно, боясь получить отказ от Ла Мотт, он стремится подробно описать ей чувства, которые вызвала в нем их беседа: «Не правда ли, удивительно, что мы с полуслова так хорошо поняли друг друга? А ведь мы поняли друг друга на редкость хорошо, Вы согласны?» (Байетт 2002, с.15). Но все же снова находим «отвергнутой» фразу «...меня не оставляет чувство, что и Вы разделяете моё желание, что нам обоим было бы полезно продолжить нашу беседу, что нам необходимо увидеться...» (там же).

Подобные «неосторожные», с точки зрения нравов того времени, утверждения трансформировались в окончательном варианте послания в обтекаемые, вежливо отстраненные фразы вроде «Могу ли я надеяться, что и Вам беседа наша пришлась по душевному состоянию?» (Байетт 2002, с.111) и «Могу ли я также иметь удовольствие навестить Вас?» (там же). Отсюда можно было бы сделать вывод, что ханжеская система викторианских правил и приличий все же победила искреннее чувство, но, думается, это не так. Причина того, что Падуб писал, соблюдая нормы, кроется в боязни «отпугнуть» свою новую знакомую от себя: как знать, как она отнеслась бы к его «настоящим» письмам? Но в ходе переписки, как мы знаем, возникает и крепнет всепоглощающее чувство страсти. И это лучшее доказательство того, что, как уже утверждалось выше, система викторианских условностей оказывается преодоленной истинной любовью и искренностью.

Интересен способ сообщения (подачи) переписки читателям романа. Как уже говорилось, в самом начале произведения Роланд случайно обнаруживает черновики первого письма Падуба к неизвестной женщине, далее, после долгих приключений и препятствий, ученые находят всю переписку («две пачки, аккуратные, как стопки сложенных носовых платков») (Байетт 2002, с.108). При этом они уже знают, кто был корреспондентом поэта. Что примечательно – нам, читателям, Байетт пока предлагает только начало и конец: тексты двух первых и двух последних писем, полное же знакомство с перепиской, т.е. полное погружение в суть имевших

место в прошлом отношений, чувств и мыслей, снова «откладывается» до главы 10, так и озаглавленной – «Переписка» (The Correspondence) – и состоящей из тридцати писем. Кроме этого, нашему вниманию будут предложены еще два письма: одно – Падуба и одно, замыкающее переписку, – письмо Ла Мотт, найденное в могиле поэта, но никогда им не прочитанное. Поэтому здесь можно говорить о неполноте коммуникативного процесса.

Все это способствует созданию особой атмосферы, в рамках которой общение предстает как объект детективного расследования со всеми его атрибутами (тайна, загадка, поиск, находка по подсказке, спрятанной в стихотворении, путешествие, бегство и пр.).

Интересно также и использования переписки как фигуры умолчания: так, мы не сразу узнаем, что результатом отношений викторианцев стало рождение ребенка. Автор заканчивает роман «Постскриптуом, 1868» (здесь обыгрывается буквальное значение слова postscriptum – «после написанного», т.е. после переписки в данном случае). В нем Байетт рассказывает о встрече Рандольфа Падуба с его дочерью Майей Бейли, которую ее мать, Кристабель, поместила сразу после рождения в семью своей двоюродной сестры (так обычно поступали со всеми незаконнорожденными детьми в викторианское время). Примечательно, что эту часть истории любви поэтов Байетт делает известной только для читателей романа: ни «викторианские» персонажи, ни наши современники не знали об этом событии.

Стоит также отметить, что именно совместная «одержимость» поэтами и тщательное изучение их переписки послужили причиной сближения и последующего возникновения чувства между исследователями – Роландом и Мод. Наши современники, повторяя маршрут тайного путешествия их предшественников, тоже оказываются охваченными любовью – продолжением любви викторианцев. Особое, проникнутое глубокими чувствами и интеллектом общение поэтов оказывает духовное воздействие на самих ученых, на их общение друг с другом. Страсть, бывшая сильнее уставов и приличий, согрела своим пламенем людей века XX-го, любовь, память и Божественный промысел оказались выше забвения и смерти...

Байетт А. Обладать: Пер. с англ. В.К. Ланчикова, Д.В. Псурцева. – М.: Торnton и Сагден, 2002. – 656 с.

В.В. Инютин

Ситуация общения в повести А.С. Пушкина «Выстрел»

Этой повести А. Пушкин дал предельно экспрессивное название. Соответственно и движение художественного материала динамично. Напряжённостью сюжета создаётся ситуация тайны. Многоплановость сюжета обеспечивается тем, что повествование переходит от одного рассказчика к другому, и меняются ракурсы видения событий. Помимо этого динамика развития обусловлена также особым характером общения персонажей с реальностью и между собой.

В начале повести общение героев с действительностью затруднено, практически отсутствует: военная часть, в которой служил основной рассказчик, подполковник И.Л.П., стояла в глухом местечке, там «не было ни одного открытого дома, ни одной невесты». Персонажи заключены в своём армейском кругу. К тому же, их взаимодействие однообразно: «пунш и карты».

Некоторый выход из замкнутого сюжетного пространства вроде бы, представляет дом странного человека, которого подполковник именует «Сильвио». Но, в значительной степени, этот выход иллюзорен: офицеры охотно бывают у Сильвио, опять же, играют у него и пируют, как будто, находятся с ним в деятельном общении. Но оно однозначно: Сильвио замкнут, отчуждён (значимая деталь-символ – книги из своей библиотеки даёт охотно и не требует возвратить, однако и сам никогда не возвращает взятое у других). Импульс общения Сильвио направлен в некое иное пространство и имеет экстраординарные свойства: он много раз на дню занят стрельбой из пистолета, в чем, бесспорно, достиг виртуозного мастерства.

Нежелание общения с данной конкретной реальностью достигает кульминационной точки в момент отказа Сильвио от дуэли при очевидной её необходимости: он беспардонно оскорблён недалёким, неумным героем во время игры в карты. При этом меняется отношение основного рассказчика к загадочному персонажу: И.Л.П. испытывает разочарование. Этот сдвиг в общении замечен самим Сильвио.

Неожиданно (для рассказчика) возникает ситуация общения далёкого внешнего мира с Сильвио, теперь оттуда к герою обращён мощный импульс: он получает важное, решительное письмо. Сильвио

тут же собирается уехать, но прежде стремится разрешить напряжённость в общении с И.Л.П. исповедью ему о своей прошлой жизни в гусарском полку.

Выстраивается новая система общения, которая, однако, скрыто предопределяла нынешнюю. Сильвио рассказывает о своей истории с графом, счастливчиком, баловнем судьбы. Их отношения сразу были конфликтными, дошли до дуэли, которая всё же по воле Сильвио не была доведена до конца, общение не завершилось. Но в его основе неприязнь, враждебность, ненависть. И это стало сущностью жизни Сильвио в его отношении с миром.

Затем в повести опять рисуется ситуация замкнутого и монотонного существования: подполковник вышел о отставку, живёт в своём бедном имении, ничем толком не занимаясь и не общаясь, в сущности, ни с кем. Через некоторое время появляется возможность преодоления удручающего одиночества: в соседнее имение приезжает некий граф и его молодая жена. Происходит беседа И.Л.П. и графа (психологически общение затруднено из-за робости И.Л.П.).

Прежние ситуации общения раскрываются с новой стороны. Но главное – для основное рассказчика для читателя открывается иной уровень, иной род общения между людьми, если это можно так назвать. Из рассказа графа выясняется, что в момент его второй встречи с Сильвио, второй дуэли он уже не был безразличным к судьбе, несколько надменным светским человеком (в первой дуэли Сильвио и он, по сути, двойники). Во второй раз у графа есть любимая жена, семья, дом – простые человеческие ценности, которые, по мнению автора, и лежат в основе жизни. Именно потому так драматически, даже трагически, складываются отношения персонажей в этом эпизоде: эти ценности значительнее и сильнее мстительного злобного чувства Сильвио. И он это понимает. Вслух персон говорит о том, что удовлетворён, увидев смятение графа, заставив его стрелять в себя, но в действительности элементарная идея мщения терпит крах. Своим последним выстрелом в картину Сильвио ставит точку и в собственной жизни, это жест отчаяния, поступок обретенного и окончательный разрыв персонажа с миром.

А. Пушкину в 30-е годы очень дорога мысль о сложности судьбы не исключительного, а обычного, «частного» человека, о возможности его бытия на уровне общечеловеческих, трагических ситуаций и переживаний. Она реализуется и в динамичной, многосложной системе взаимодействия персонажей повести «Выстрел».

Н.А. Лиходзиевская

Общение персонажей и проблема «другого» в индийских рассказах Р.Киплинга

Редьярд Киплинг –талантливый, оригинальный писатель, открывший своим читателям особый мир - колониальную Индию. В его рассказах нашли отражение сложные отношения между героями – они дети разных культур, принадлежат к разным расам, религиям, традициям.

Киплинг показывает и анализирует разные аспекты отношений между персонажами, которые определяют характер общения – главным образом вербальный, но иногда и невербальный. Можно выделить несколько аспектов верbalного общения, но одной из центральных проблем следует признать *отношения господина и слуги*. И именно это положение вещей рождает проблему «другого», определяет характер общения. Для иллюстрации возьмем новеллу **«Жизнь Мухаммед-Дина»**.

Индусам, которые за годы английского господства привыкли к своему приниженному социальному положению, свойственна в общение с господами особая лексика – обращения почтительны (Сын Неба, Небеснорожденный, Ваша милость), эпитеты в превосходной степени, уничижительные сравнения («Я только комок глины в руках у белого человека»), тон церемонный. Чисто восточные этикетные нормы обращения слуги к господину гипертрофируются.

В упомянутом рассказе, господин обнаруживает сына слуги, маленького мальчика, у себя в столовой, куда ребенок не должен был заходить, тот пугается и начинает плакать. Прибежавший на плач отец, отчитывает мальчика и в то же время извиняется перед хозяином: «Этот мальчик, - укоризненно произнес Имам-Дин, - настоящий бадмаш». (Киплинг Редьярд, 2000, с. 74) Невербально отношение слуги к хозяину мы видим через авторские ремарки: *«Раздались новые рыдания обвиняемого и церемонные извинения Имам-Дина»*, *«- Его зовут Мухаммед-Дин, - объяснил мне Имам-Дин, словно имя тоже входило в состав преступления»*. (Киплинг Редьярд, 2000, с. 74)

И в тоже время, вопреки социальным, культурным, национальным различиям, между белыми и «черными» могут возникнуть (и возникают) отношения, основанные на общечеловеческих ценностях. В новелле о Мухаммед-Дине отношения мальчика и господина

строится совсем иначе, нежели отношения того же господина с Имам-Дином.

«Мухаммед-Дин, избавленный от страшной опасности, обернулся ко мне, сидя

на руках у отца, и серъезно сказал:

-- Это правда, сахиб, что меня зовут Мухаммед-Дин. Но я не бадаш. Я

мужчина. (Киплинг Редьярд, 2000, с. 74)

Человеческое достоинство ребенка меняет характер общения. Снимается давление нации, касты. Но что особенно важно, это нормальное общение происходит не в доме «сахиба», а на «нейтральной полосе» - в саду: «Каждый день, возвращаясь со службы, я видел пухлого человечка в белой рубашонке, подымающегося мне навстречу из тени увитой виноградом беседки; и каждый день я на этом месте придерживал лошадь, чтобы не смазать, не испортить нашей торжественной встречи». Взаимное уважение позволяет быть на равных, создает человеческую общность между маленьким индийским мальчиком и взрослым англичанином.

Человеческая общность может возникнуть между англичанином и индусом и тогда, когда в силу независящих от них обстоятельств, судьба ставит этих людей в равные условия выживания. Подобную ситуацию мы встречаем в рассказе **«Необычайная прогулка Морроуби Джукса»**.

По неосторожности во время верховой прогулки инженер Морроуби Джукс падает в песчаный карьер, где живут выброшенные индуистской религией и обществом люди – те, кто был при смерти и выжил. Встретив этих заживо похороненных, которым нет нужды проявлять уважение к «сахибу», Джукс понимает, что отношения между белыми и туземцами не так однозначны, как кажутся в большом мире. В это маленьком специфическом социуме происходит осознание персонажами своей человеческой общности – биологической и социальной. Англичанин, так же, как и индусы, вынужденный есть жареных ворон, не имеющий возможности ничего изменить – бежать невозможно, в своем униженном человеческом естестве становится на одну доску с туземцами.

Туземцы же испытывают злорадное удовлетворение оттого, что белый оказался в том же бедственном положении, что и они: «Эта толпа оборванцев попросту смеялась надо мной - да так, что никогда в жизни мне бы не хотелось большие услышать подобный смех». (Киплинг Редьярд, 2000, с. 156) Пример не вербально выраженного отрицательного отношения.

В карьере Джукс встречает знакомого инду – телеграфиста Ганга Даса, который тоже существенно меняет свое отношение к «сахибу». Как давняя привычка, у него еще сохраняются элементы раболепства перед англичанином, но постепенно они уступают место насмешке и презрению. Это становится неприятным открытием для Джукса.

«... он ... разразился хриплым злым хихиканьем, которое должно было

изображать смех превосходства или, уж во всяком случае, насмешку равного.

Это вам не удастся, - заявил он, начисто отказавшись от слова "сэр". (Киплинг Редьярд, 2000, с. 159)

За оказание услуг англичанину Ганга Дас требует платы, пускает в ход шантаж. Англичанин не принимает навязываемых ему правил игры: «*Тут я вспомнил, где нахожусь, и хватил этого человека кулаком в переносицу, почти оглушив его. Он сразу же скатился с площадки и, раболепствуя и пресмыкаясь, и всхлипывая, и пытаясь обнять мои колени, повел меня наконец к пещере, на которую указывал.*

(Киплинг Редьярд, 2000, с. 167)

Когда англичанин утверждает свое физическое превосходство, подобострастное отношение инду возобновляется. Отсюда следует, что раболепие индусов основано исключительно на укоренившемся физическом страхе перед завоевателями.

И все же, даже в подобном тяжелом положении англичанина греют и поддерживают мысли о том, что он – белый. Тем не менее, после того как при попытке к бегству Ганга Дас попытался его убить, а сам исчез, видимо, все-таки найдя ночью путь через пески-плывуны на реке, спасение приходит к Джуксу в лице его верного слуги, который искал «сахиба» несколько дней. Киплинг намечает психологический треугольник: господин – бунтующий слуга – верный слуга.

Еще одной важной и более глубокой стороной вопроса является **проблема взаимопонимания**.

Отношения мужчины и женщины, принадлежащих к разным расам, – одна из привлекавших Киплинга сторон общения англичан и индусов. Эти коллизии писатель рассматривает в ряде индийских рассказов. Чаще – как любовь и глубокое чувство со стороны индийской женщины и легкое увлечение, флирт – со стороны англичанина. Англичане при этом выглядят не лучшим образом и симпатии автора явно на стороне искренних, верных и ранимых индийских девушек. В них человеческого больше, чем в цивилизованных сынах туманного Альбиона.

Подобные ситуации изображены в рассказах «Лиспет», «Джорджи-Порджи».

Однако есть у Киплинга рассказы и о настоящей любви. Свой самый красивый рассказ о любви – «**Без благословения церкви**» - писатель посвятил любви индианки Амиры и англичанина Холдена. Здесь нет непонимания, герои живут вместе, чувствуют друг друга, но проблема разных традиций и религий, хотя и косвенно, касается и их тоже:

«Если умру я, если умрет мой сын, что будет с тобой? Ты переживешь нас - и вернешься к белым женщинам, не знающим стыда, потому что голос крови силен.

- Не всегда.

- Верно: женщина может остаться глухой к нему, но мужчина - нет. В

этой жизни, рано или поздно, ты вернешься к своему племени. С этим я могла

бы еще примириться, потому что меня тогда уже не будет в живых. Но я

печалюсь о том, что и после смерти ты попадешь в чужое для меня место -- в

чужой рай. (Киплинг Редьярд, 2000, с. 253)

Эти размышления Амиры носят философский характер, но они порождены неестественной, с точки зрения большинства, любовью между белым мужчиной и «черной» женщиной.

Киплинг стремится, если не в авторских ремарках, то всем построением сюжета показать, что даже в том случае, если все препядды преодолевает любовь и высшее духовное общение становится возможным, счастливым такой союз все же быть не может, этому мешает дисгармония самой жизни. Для того, чтобы подвести читателя к этому итогу, автор заставляет Амиру и ее ребенка умереть от эпидемии холеры. Подобный же прием позже использует Хемингуэй в романе «Прощай, оружие!».

Киплинг явственно ощущал, что на пути развития нормального диалога культур зачастую стоят обычаи и традиции индийского народа, без знания и понимания которых общение не может быть ни полноценным, ни безопасным для обеих сторон. Но, по мнению английской исследовательницы Бениты Пэрри, для индийских англичан «знание туземцев» как человеческое общение было немыслимо. Киплинг знал, что этот ограниченный взгляд ослаблял чувство реальной жизни, но он знал также, что это было своеобразной психологической защитой. Однако важно отметить, что опасения

имели почву именно в случаях невежества самих колонизаторов. И это невежество даже наиболее включенных в «индийский процесс» англичан подчас влечет за собой трагические последствия не только для индусов, но и для белых.

Яркий пример – рассказ **«За чертой»**. Здесь, несмотря на то, что англичанин Триджего испытывает настоящие чувства к юной вдове Бизезе и разбирается в индийской жизни лучше большинства своих соотечественников, он именно своей любовью ставит возлюбленную под удар. Ему, умеющему понять язык предметных писем, все же не приходит в голову насколько женщина рискует, встречаясь с ним. За связь с англичанином Бизеза была жестоко наказана по индийскому закону, а сам англичанин Триджего получил удар ножом в бедро от мстителя за честь вдовы.

Непонимание обычаем друг друга приводит к трагедии и в рассказе **«Возвращение Имрея»**, где англичанин Имрей, не знавший обычаем Индии, похвалил ребенка, который вскоре умер от лихорадки. Отец мальчика убил Имрея, считая, что тот сглазил его сына. Дело распутывает сыщик Стрикленд, имеющий представление об индийских суевериях.

Бахадур Хан остается вежливым даже тогда, когда Стрикленд его разоблачает: *«Сыну Неба все известно. Я слуга Сына Неба»*.

«Он поднял ногу: к мизинцу присосалась голова полумертвей змеи,

недвижной и точно застывшей в агонии.

- Я из рода землевладельцев, - сказал Бахадур Хан шатаясь.

Публичная казнь была бы для меня позором - вот почему я так поступил. Не

беспокойтесь, рубашки сахиба все сосчитаны, а на умывальнике лежит запасной

кусок мыла. Мальчика моего сглазили, и я убил колдуна. Зачем вам

понадобилось непременно меня вешать? Честь моя спасена, и... и... я умираю». (Киплинг Редьярд, 2000, с. 280)

Конфликт на уровне глубинного непонимания двух культур. Двойной конфликт: Имрей не знал, как нужно себя вести с местным населением, а для Бахадур Хана убийство колдуна – и месть, и право. Однако, даже умирая, слуга помнит про свои обязанности перед господином.

«Вот история человека, который ступил за надежные пределы добропорядочного и привычного ему общества и тяжко за

это поплатился. Сперва он слишком много узнал, потом слишком много увидел. Он слишком глубоко проник в чужеземную жизнь – большие он этого не повторит». (Киплинг Редьярд, 2000, с. 56)

«Пусть белый прилепится к белому, а черный к черному» (Киплинг Редьярд, 2000, с. 56) - лейтмотив английского отношения к туземному населению. Но Киплинг, вопреки своей иронии, воспроизводит идею «тропинки» к пониманию индусов. Он смог соотнести европейское представление об индуах как об отдельном биологическом виде, как объекте для манипуляций, с пониманием того, что индуы – целостные личности, с которыми могут быть установлены человеческие отношения. Опыт общения и интуиция освобождали Киплинга от пронзительного чувства отчужденности, хотя он понимал этот сдвиг в сознании англичан и стремился вырвать соотечественников из замкнутого круга их собственной общности.

Киплинг Редьярд. Сочинения в трех томах. Т. – II/ Редьярд Киплинг. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2000. – 608 с.

Е. С. Фадеева

Общение персонажей и проблема национальной идентичности в новелле Уильяма Сарояна “Фресно, кафе “Аракс”.

Значительную часть небольшой по объему новеллы Уильяма Сарояна “Фресно, кафе “Аракс” представляет собой полилог, участники которого - армяне-эмигранты, приехавшие в Америку в поисках счастья и лучшей жизни для себя и своих семей. Армения, их родная страна, претерпела множество бедствий, большинство из которых явились следствием неблагоприятных отношений с пограничными государствами Турцией и Азербайджаном. Будучи миролюбивой нацией с преимущественно торговыми и производственными отношениями, армяне изначально не были готовы к конфликтной ситуации, тем более к антинационалистическому противостоянию. Однако, вторгшийся в их размежеванное и спокойное существование геноцид разрушил устоявшийся уклад жизни, практически полностью изменив её. Оставаться в Армении для многих стало не просто трудно: люди не могли нормально работать, вести хозяйство, растиль детей. Жить в Армении стало действительно

опасно. Пожалуй, не было человека, который не потерял бы родственника в это напряжённое время. Перед армянами остро стоял вопрос о переезде в другую страну. Он был не надобностью, а необходимостью, ведь речь шла о спасении жизней членов собственных семей и возможности продолжения рода. В тот момент наиболее приемлемой для переезда страной многим представлялась Америка. Соединённые Штаты – многонациональное государство, где есть место, как они думали, каждому, оно принимает всех, кто обездолен и хочет пустить корни на этой земле, давая именно то, что было так необходимо армянам – мирную жизнь. Америка действительно приняла армян, но разница в культурном наследии и национальных менталитетах не позволяла им чувствовать себя спокойно. Так, и герои новеллы не научились воспринимать маленький калифорнийский городок Фресно, где обосновались персонажи новеллы, как родной. Соотечественники периодически собирались вместе, чтобы обсудить наболевшие вопросы.

Вполне естественно, что актуальными для героев являются темы, касающиеся родины и событий, происходящих с Арменией и ее народом. Местом для обсуждений и разговоров невольно становится армянское кафе “Аракс”, что отнюдь не случайно. Несмотря на то, что многие из собеседников провели на новой родине уже много лет, чтобы научиться говорить по-английски и вырастить детей, большинство из них встречает непонимание со стороны не только местных жителей, но и членов собственных семей, сумевших впитать в себя новую культуру и принять другую жизнь такой, какая она есть, и, следовательно, научиться смотреть вперед.

Получается, что единомышленники собираются в тесном кругу, можно даже сказать, в кругу посвящённых, каковыми невольно становятся сами же армяне, земляки. В своих новеллах Уильям Сароян не раз упоминает о том, что во Фресно, как, впрочем, и во всей Америке, живёт множество наций – греки, русские, поляки, испанцы, итальянцы, немцы, португальцы, евреи, французы, англичане. Казалось бы, что всех этих людей объединяет нечто общее. Это и одна земля, и один новый язык, и сходное положение в обществе, одинаковые права, обязанности, возможности. Писатель, тем не менее, описывает преимущественно армян. Главным образом, конечно, это происходит потому, что автор сам является представителем армянского народа и ему, как никому другому, хорошо знакомы все его проблемы и переживания. Но нельзя не принимать во внимание ещё и тот факт, что Армения - достаточно своеобразная страна. Она принадлежит к странам востока, несмотря на христианское

вероисповедание, а потому её уходящие в глубь веков традиции, обычаи, культурное наследие отличаются от стран запада, из-за чего процесс привыкания к новой обстановке проходит тяжелее. Неудивительно, что армянам гораздо легче находить общий язык со своими же соотечественниками. Никто и не может понять их лучше. Прожив какое-то время в новой среде, эмигранты начинают задумываться о смысле своего пребывания на чужбине, поэтому одним из наиболее важных для обсуждения вопросов становится именно вопрос привыкания. Последнее даётся не легко, хотя они находятся в относительно спокойной обстановке: есть дом, работа, есть даже армянское кафе «Аракс», где только собираются только они – армяне. Но нет рядом самого главного - нет родины, привычного окружения, языка, культуры, и эта мысль не даёт им покоя. Их дети становятся американцами, непроизвольно теряя свои корни. Они забывают языки, так как не общаются на нём, забывают свою культуру, а часто и вообще не помнят её. Армения для младшего поколения армянских эмигрантов всего лишь родина их родителей, следовательно, получается, что дети не разделяют взглядов отцов и матерей.

Школьные учителя меняют их армянские имена и фамилии, подстраивая под более или менее созвучные английские. Дети не видят в этом ничего плохого, они уже ощущают себя полноценными членами общества, в котором растут и воспитываются, и не хотят выделяться из него. Старшее же поколение не перестаёт этому удивляться и одновременно опасаться. Получается, что проблема привыкания становится для старшего поколения ещё более острой. С одной стороны, необходимость адаптироваться к окружающей культурной среде, с другой – нежелание терять собственную идентичность, а, может, даже страх, ведь недаром потеря идентичности равна потере самого себя. Общение в «Араксе» - общение терпящих бедствие людей. Их тянет в это место, ведь только там, в процессе шумного, иногда даже сумбурного разговора они могут обрести себя, пускай лишь на некоторое время. В их собственных семьях уже дало ростки культурное раздвоение, а, значит, это уже не совсем родной очаг. Только в кафе можно спокойно поговорить о родине, помечтать о возвращении обратно. Но тут опять возникает дилемма. Во-первых, вернуться в Армению не так легко, как кажется: переезд будет опять означать начало новой жизни и сопровождаться определёнными трудностями. Вторая немаловажная причина и будет являться одной из самых серьёзных трудностей – национальная идентичность младшего поколения и тех членов семей, которые всё-таки сумели приспособиться к новой жизни.

Многое уже изменилось, прошлое никогда не вернётся. Нужно мириться с реальностью, учиться быть частью настоящего, не забывая при этом, откуда ты родом. Само название произведения «Фресно, кафе “Аракс”» носит символичный характер. Фресно – город с американским названием, расположенный в одном из самых крупных и известных штатов Америки - Калифорнии, а в этом американском городе – маленькое кафе с армянским названием. Героям новеллы оно представляется маленьким островком спасения - спасения культуры, армянской самобытности, национального духа. Это место, где можно расслабиться, высказаться, найти понимание в лице собеседников, а собеседники - армяне, земляки, единомышленники. Там можно ощутить знакомую атмосферу дома, почувствовать себя свободно. В это кафе не ходят американцы, и даже женщины туда не заглядывают. Им там нечего делать, для остальных людей оно перестает нести свою основную функцию места, где можно пообедать или выпить чашку кофе, проводя время завтрака, обеда или ужина за приятной беседой с подругой или деловым партнером под спокойное и мелодичное музыкальное сопровождение.

И, действительно, в кафе нет места посторонним, хотя оно открыто для всех. Остальные люди не посещают этого места, так как не разделяют интересов его завсегдатаев. Полилог участников общения несет оттенок своеобразной драматизации из-за того, что в "Араксе" царит совсем не спокойная атмосфера. Действие новеллы напряжено, потому что герои говорят о наболевшем и актуальном, не стесняясь быть услышанными или непонятыми. Это неформальное общение - общение со своими людьми. Так могут разговаривать в семье, в кругу родных и близких, которые разделяют и понимают всю остроту вопросов и имеют сходные интересы. Их беседа - в каком-то роде импровизация на тему тяжести жизни на чужой земле и выражение тоски и волнения за родину и свой народ. В процессе разговора упоминаются армянские имена, обсуждаются факты истории Армении и армян, даже само кафе носит название армянской реки. Кафе - место этих людей, оно объединяет их, а они, в свою очередь, создают этот согретый национальным духом очаг. Оно не может существовать без них. Кафе «Аракс» - это люди, которые приходят туда. Это место, где проходит общение, становится неотделимо от самого общения, оно представляется неотъемлемой его частью, как почва для его возникновения, создающая благоприятные условия для развития полилога.

Ф.Ф Димитрова

Проблема межкультурной коммуникации в романе Лесли Мармон Силко «Ритуал»

Автор романа «Ритуал» (1977) - Лесли Мармон Силко, американка индейского происхождения, дочь мексиканца и белой женщины. Главная тема всего творчества Силко и романа «Ритуал» в частности - это проблема взаимопонимания белого населения Америки и индейских племен. Действие романа происходит в послевоенные годы, в конце 40-х годов, когда отношения белого населения и аборигенов Америки вступило в новый этап развития.

В романе Лесли Мармон Силко «Ритуал» рассматривается собственно проблема взаимопонимания людей на материале взаимоотношений индейцев и белых в Соединенных Штатах Америки. Непростые отношения аборигенов, местного населения Америки и его белого населения раскрываются на примерах коммуникации, общения представителей обеих сторон. Стороны вступают во взаимодействие по различным вопросам. В романе развиваются проблемы развития общества, технического прогресса, природы, отношения людей друг к другу, тема добра и зла, тема смысла жизни, образа жизни. Осмысливая результат коммуникации индейцев и белых в романе Силко, мы приходим к выводу, что, как правило, стороны не находят согласия ни по одной из обозначенных проблем. Более того, они вступают в острейшее противостояние, конфликт. Стороны не находят понимания, так как являются представителями разных миров. Индейцы, потомки древнейшей цивилизации, олицетворяют собой мир добра, природы, всего естественного. Белое население Америки несет в мир технический прогресс, уничтожает природу, культивирует ложь, вражду, ненависть. Индейцы, с их особыми традициями и философией жизни, чувствуют себя исконными хозяевами Америки. Но они не в силах противостоять разрушительному нашествию белых. В результате они обмануты, их земля осквернена. Итогом этой борьбы становится расслоение индейского общества - кто-то из них открыто вступает на сторону белых, предавая своих же собратьев, кто-то мечтает стать с белыми в один ряд, кто-то ломается, погибает, теряет свое лицо в беспространном ужасе каждого прожитого дня. Главный герой романа «Ритуал» идет своим путем. Он проходит через тяжелые

испытания, стоит на самом краю, но в итоге находит путь к спасению. Он сумел противостоять белым, понял их разрушительную суть и выжил благодаря ритуалу.

Роман Силко раскрывает специфику взаимоотношений определенных групп людей в Америке. Анализируя мифы, предания, сказания, образ жизни и историю древних индейцев, автор подводит читателей к самим истокам зарождения вражды и зла на ее родной земле, объясняет причины непонимания людей в Америке.

Русский язык глазами студентов

Н. А.Боровкова

Особенности женского коммуникативного поведения

Нами было проведено исследование, цель которого – изучить особенности женской речи. В отличие от предыдущей работы, где мы анализировали художественную литературу, мы опрашивали реальных людей (50 мужчин и женщин). Но вопросы анкеты взяты из таблиц, которые составлены по результатам анализа художественной литературы.

Сопоставим сначала то, что получили, опросив 50 мужчин и женщин.

И у мужчин, и у женщин на первом месте в коммуникативном женском поведении выражение радости (у женщин это место поделили: радость, чувство юмора и просьбы).

На втором – подъем чувств, но у мужчин здесь же симпатия и желание достичь чего-либо.

На третьем месте – любопытство и несогласие с собеседником (у мужчин также удивление и просьбы).

На четвертом – уверенность и грусть (у женщин еще – симпатия и удивление, а у мужчин – энергичность).

На пятом – обида (у женщин также: гнев, нетерпение, желание достичь чего-либо и искренность, а у мужчин - стремление женщин говорить неправду).

Места шесть и семь различны.

На восьмом месте – испуг (у мужчин – неуверенность, искренность и ирония).

Места девять, десять и одиннадцать – различны.

На двенадцатом – неприязнь (у женщин еще – приказы).

Тринадцатое место – отстраненность от объекта речи (у мужчин также – инертность).

Четырнадцатое место различно.

И последнее место – беспристрастность.

Таким образом, можно сделать вывод, что мужчины считают женщин, в общих чертах, приятной половиной человечества, так как отрицательные характеристики появляются только во второй части анкеты. Большей частью тезис о любопытстве слабого пола поддерживает сам слабый пол. И мужчины, и женщины сошлись во мнении, что беспристрастность чужда женскому общению, так же как и отстраненность от собеседника и инертность. Зато желание достичь цели стоит на втором месте, так как «навязать свою точку зрения» заявлено одним из респондентов как основное качество после желания понравиться.

Фразы считают длинными 17 из 25 опрошенных мужчин и 13 из 25 женщин.

Что касается неверbalных средств общения, то большинство опрошенных считают, что женщины используют мимику и жесты, хотя мимику, все же, на одного человека у мужчин и двух человек у женщин – больше.

Женский голос охарактеризовали как положительный 20 из 25 представителей сильной половины, как нейтральный – 5, как отрицательный – 0 человек.

Если мы сравним результаты с результатами, полученными из анализа художественной прозы, то увидим, что они очень разные.

Большая часть как «женской», так и в «мужской» прозе отведена фраза средним и коротким.

В реальной жизни, как видно из таблиц, совсем наоборот. Нам кажется, – это частично можно объяснить тем, что беллетристической прозе (именно ее мы рассматривали) не приняты длинные монологи; а частично тем, что «мужская» проза желает навязать образ недалекой женщины, не способной к развернутому высказыванию.

В неверbalных средствах общения в «женской» прозе чаще используются жесты, а не мимика, в «мужской» – наоборот. В характеристике голоса доминирует отрицательная оценка, а в реальной жизни – положительная.

В глаголах, характеризующих речь, в «женской» прозе на первых местах: любопытство, беспристрастность, симпатия, неуверенность и уверенность. В «мужской» прозе: любопытство, отстраненность от объекта речи, неуверенность, неприязнь, уверенность.

Можно сделать вывод, что образ, созданный художественной литературой, не вполне соответствует действительности, что касается «мужской» прозы, то он совсем не соответствует реальным опросам. Здесь, как мы думаем, возможны два варианта:

1. опрошено слишком мало человек, чтобы делать окончательные выводы;

2. художественная литература – это все-таки, в первую очередь, вымысел, созданный, чтобы заинтересовать читателя, возможно, даже – заставить вступить в полемику.

Что выражает женская речь	Женщины (кол. чел.)	Мужчины (кол. чел.)
Любопытство	22	20
Беспристрастность	5	6
Симпатию	21	21
Неуверенность	13	15
Уверенность	21	19
Волнение	18	14
Энергичность	18	19
Обиду	19	18
Инертность	7	8
Неприязнь	11	9
Отстраненность от объекта речи	10	8
Злость	14	12
Отрицательные эмоции	15	16
Решительность	18	17
Гнев	19	16
Подъем чувств	23	21
Чувство юмора	24	17
Удивление	21	20
Грусть	21	19
Несогласие с собеседником	22	20
Нетерпение	19	17
Приказы	11	13
Иронию	18	15
Испуг	16	15

Желание достичь чего-либо	19	21
Искренность	19	15
Радость	24	23
Просьбы	24	20
Мысли	18	16
Говорят неправду	14	18

Длина фраз	Женщины (кол. чел.)	Мужчины (кол. чел.)
Средние	13	10
Короткие	4	2
Длинные	13	17

Невербальные средства общения	Женщины (кол. чел.)	Мужчины (кол. чел.)
жесты	23	23
мимика	25	22

Характеристика голоса	Женщины (кол. чел.)	Мужчины (кол. чел.)
Нейтральная	12	5
Положительная	14	20
отрицательная	2	0

Примечание: порядок пунктов в таблицах выстроен в соответствии с полученными процентами при анализе художественной прозы.

Особенности синтаксиса мужской речи (по материалам художественной литературы)

Мы поставили задачу выявить доминантные особенности мужского синтаксиса. Для этого мы взяли тексты художественных произведений (Пелевин В. Generation «П». Вагриус 2001 г.; Белянин А. О. Моя жена- ведьма: Фантастический роман.- М.:АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2003.- 494 с.: ил.) и проанализировали мужскую прямую речь. По результатам анализа была составлена следующая таблица.

Модель описания мужского речевого поведения.

Синтаксис	
Общее количество предложений	7665
Количество сложных предложений	1663(21,7%)
Количество простых предложений	6002(78,3%)
Двусоставные предложения	2731(35,6%)
Односоставные предложения	4934(64,4%)
Осложнённые предложения	1844(24,1%)
Утвердительные предложения	6085(79,4%)
Вопросительные предложения	1580(20,6%)
Восклицательные предложения	1432(18,7%)
Невосклицательные предложения	6233(81,3%)
Риторические вопросы (процент от количества вопросительных предложений)	458(29%)
Инвертированные предложения	84(1,1%)
Средняя длина предложения в словах	6,4

Исходя из вышеприведённых данных, можно сделать вывод, что синтаксическими особенностями мужской речи являются:

- преобладание простых предложений над сложными;
- преобладание односоставных предложений над двусоставными;
- преобладание утвердительных предложений над вопросительными;
- значительное преобладание невосклицательных предложений над восклицательными.

Следует отметить ещё одну особенность, но уже не мужского, а авторского синтаксиса. Средняя длина предложения у Пелевина на 0,8 слова короче, чем у Белянина.

Е.Е.Кузнецова 6 к.

Особенности мужского общения

В предыдущей работе мы анализировали «женскую» и «мужскую» прозу с целью выявления особенностей общения мужчин. На основе результатов нашего исследования была составлена анкета. Респондентам предлагалось ответить положительно или отрицательно на ряд утверждений, касающихся особенностей речи мужчин. Всего было опрошено 25 мужчин и 25 женщин разных возрастных категорий. Мы сопоставили результаты опроса с данными, полученными при анализе художественной прозы, и сделали следующие выводы:

- женщинам речь мужчин напоминает преимущественно бурчание и бормотание, что и отмечалось в «женской» прозе;
- всего лишь 12% женщин мужская речь напоминает пение, хотя в «женской» прозе это качество стоит на 2-м месте по частоте употребления;
- в «женской» прозе мужчины чаще всего выражают удивление, сильно выраженные отрицательные эмоции и положительные эмоции; в реальности женщины считают, что мужчины удивляются очень редко, зато чаще выражают обиду и возбужденное состояние;
- в «женской» прозе у мужчин речь развернутая, в реальности больше половины женщин охарактеризовали их речь как краткую;
- в «женской» прозе мужчины чаще всего приказывают; в результатах опроса приказ также стоит не на последнем месте, но все же большинство женщин считает, что мужчины чаще поучают и упрекают, что для мужчин в прозе вовсе не характерно;
- в «женской» прозе мужчины чаще соглашаются с собеседником, чем не соглашаются; женщины в действительности считают наоборот;
- и в прозе, и в реальности мужчины говорят медленно;
- в реальности мужчины более уважительно относятся к собеседнику, чем в прозе;
- половина женщин считает, что речь мужчин сдержанная; в «женской» прозе сдержанность не характерна для мужской речи;
- в прозе мужчины говорят преимущественно тихо; в действительности – громко;

в прозе – быстро; в реальности – медленно;

- в «женской» прозе мужчины часто врут, женщины же в большинстве своем всё-таки считают, что мужчины преимущественно говорят правду;

- сами мужчины считают, что их речь напоминает бубнение, чего нет в «мужской» прозе;

- в «мужской» прозе мужчины чаще испытывают отрицательные эмоции, чем положительные; в действительности мужчины считают наоборот;

- в «мужской» прозе мужчины говорят странно; сами же мужчины считают, что их речь краткая;

- большинство мужчин чаще не соглашается с собеседником, чем соглашается; в прозе – наоборот;

- большинство мужчин считает, что их речь эмоциональная; в «мужской» прозе их речь эмоциональностью не отличается;

- в «мужской» прозе у мужчин речь чаще медленная; сами же мужчины считают, что говорят быстро;

- в «мужской» прозе голос у мужчин преимущественно сильный и хриплый; сами же мужчины характеризуют его как сильный и веселый.

Если сравнивать результаты опроса мужчин и женщин, то можно сделать вывод, что оценка мужской речи мужчинами практически не отличается от оценки мужской речи женщинами. Хотя пока еще трудно подводить итоги, исходя из опроса всего лишь 50 человек.

О. Малюкова

Гендерные особенности восприятия концепта СЕМЬЯ

Цель нашего исследования – с помощью психолингвистических методов (в данном случае с помощью рецептивного эксперимента) выявить гендерную специфику восприятия концепта «семья» молодыми людьми.

Испытуемыми были 120 студентов (60 девушек и 60 юношей) педагогического института и сельскохозяйственного техникума г. Борисоглебска в возрасте 18 – 20 лет.

В ходе эксперимента информантам необходимо было продолжить фразу: «Семья – это...». Время работы не ограничивалось.

В результате опроса получено 120 субъективных дефиниций, наиболее частотные реакции (встретившиеся не менее 5 раз) представим в таблице:

Девушки 18 – 20 лет	Количество реакций	Юноши 18 – 20 лет	Количество реакций
1.Семья – это родственные отношения людей.	18	1.Семья – это круг лиц, связанный правами и обязанностями, вытекающими из брака.	17
2.Семья – это союз, в котором люди должны уважать, понимать, любить друг друга.	12	2.Семья – это близкий круг людей, связанных между собой родством, любовью, заботой и детьми.	16
3.Семья – это взаимопонимание, уважение, доверие, любовь между людьми.	8	3.Семья – это самое дорогое в жизни человека.	5
4.Семья – это союз, который люди создают, чтобы не быть одинокими, продолжить род, делить радости и горести.	7	4.Семья – это союз людей, несущих ответственность друг за друга.	5
5.Семья – это двое людей, которые связали себя узами брака для дальнейшей жизни.	6		

Следует отметить, что девушки с легкостью выполнили предложенное задание. Их ответы достаточно понятны, лаконичны. В сознании девушек семья, прежде всего, родственные отношения, в которых важны такие нравственные ценности, как взаимопонимание, уважение, любовь, доверие и др.

Юношам потребовалось больше времени для продолжения фразы. В их определениях доминируют такие понятия, как права и обязанности сторон, ответственность друг за друга. Это свидетельствует о том, что мужчины практичнее женщин, уже в молодом возрасте они осознают возложенную на них обществом традиционную обязанность мужчины – кормильца, главы дома, отвечающего за содержание своей семьи. Кроме того, результаты эксперимента показывают, что в мужском сознании семья связана с любовью, заботой, с наличием детей (в ответах девушек данный компонент значения отдельно не выделялся).

Сопоставляя полученное психологически реальное значение слова «семья» и его системное языковое значение, можно утверждать, что с одной стороны, толковые словари не содержат информации о взаимоотношениях между членами семьи, о роли семьи в жизни человека. С другой стороны, в реальных представлениях испытуемых совершенно не были отражены другие значения данного слова (*объединение людей, группа животных*). Таким образом, рецептивный эксперимент позволил нам не только выявить гендерную специфику восприятия концепта «семья», но и сравнить семно – семемный состав психологически реального и системного значения данного слова.

Экспериментальное изучение концепта СЧАСТЬЕ в сознании современной молодежи

Как известно, весьма эффективными способами исследования содержания концептов являются психолингвистические методы. Для выявления полного представления о специфике эмоционального концепта «счастье» в сознании современной молодежи нами был использован комплекс экспериментальных методик: свободный ассоциативный эксперимент, направленный ассоциативный эксперимент, метод субъективных дефиниций.

Всего в экспериментальном опросе участвовало 360 информантов (по 60 девушек и юношей в каждом эксперименте) в возрасте от 16 до 20 лет. В числе испытуемых были старшеклассники г. Борисоглебска,

студенты Борисоглебского пединститута и Борисоглебского медицинского училища. Родной язык информантов – русский. Период проведения экспериментов – 2002-2004 гг. Форма проведения экспериментов – письменная. Время работы не ограничивалось.

1. Свободный ассоциативный эксперимент.

Испытуемым предлагалось записать пять первых пришедших в голову в момент эксперимента реакции (слова, словосочетания, фразы) на слова-стимулы. При обработке результатов учитывались все реакции. Всего было получено 600 реакций.

Представим в таблице и проанализируем реакции, встретившиеся не менее 10 раз.

Девушки 16-20 лет	Юноши 16-20 лет
Любовь 56	Любовь 36
Взаимопонимание 39	Радость 26
Радость 28	Доброта 22
Доброта 27	Мир 17
Дружба 22	Дружба 15
Мир на земле 18	Здоровье 14
Здоровье 13	Понимание 13
Жизнь 12	Смех 10
Смех, улыбки 10	

Полученные данные показывают, что представление о счастье у современной молодежи связано с общечеловеческими нравственными ценностями и положительными эмоциями (реакции «доброта», «дружба», «мир», «любовь», «радость» и др.)

2. Направленный ассоциативный эксперимент.

Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Счастье-какое?».

Было получено 490 реакций, самые частотные из них (до 10) отражены в таблице:

Девушки 16-20 лет	Юноши 16-20 лет
Нескончаемое 23	Большое 18
Большое 22	Безграничное 12
Радостное 16	Красивое 11
Семейное 13	Доброе 10
Доброе 10	Светлое 10
Безоблачное 10	
Красивое 10	

В качестве преобладающих реакций выступают речевые штампы, принятые в традиционных пожеланиях («большое», «безграничное»,

«безоблачное»), важной для молодежи является эмоционально-оценочная сторона данного состояния («красивое», «доброе», «радостное», «светлое»). Ассоциация «семейное», которая среди частотных встречается у девушек, отражает гендерные различия: женщины в большей степени стремятся к построению семейного счастья.

3. Метод субъективных дефиниций.

Участники эксперимента должны были ответить на вопрос: «Как вы понимаете, что такое счастье?». Из 135 полученных определений чаще встречались такие ответы: *когда близкие рядом, все живы и здоровы, любовь и взаимопонимание*. Многие юноши, характеризуя счастье, связывают его с определенными субъектами («хорошие друзья», «любимая девушка /жена» и даже «дети»). В ответах девушек такого не наблюдалось.

Необходимо отметить, результаты всех трех экспериментов во многом совпадают, дополняют друг друга. Полагаем, что полученные экспериментальные данные и их подробная характеристика позволят сделать более полное описание содержания, структуры, возрастной и гендерной специфики исследуемого концепта.

Елена Казакова
(магистрант 5 курса ЯГПУ)(г. Ярославль)

Индивидуальный стиль поведения телеведущих аналитических культуротворческих программ

Центральной проблемой исследования будет изучение особенностей индивидуального коммуникативного поведения ведущих аналитических программ и выявление существенных причин представления в телеэфире индивидуальных моделей поведения. Характеризуя индивидуальные особенности поведения, мы обращаем внимание на следующие параметры предъявления личных моделей отношения и взаимодействия с партнером: выбор стратегии, постоянство или вариативность в этом выборе; характеристика набора тактик, их частотность и вариативность; этико-коммуникативный характер поведения, особенности поведенческого имиджа, речетехнический и интонационный «паспорт» ведущего.

Анализируя завершенные фрагменты телевизионного диалога в рамках специально отобранных программ («Школы злословия» с Т.Толстой и Д. Смирновой и «Апокрифа» с В.Ерофеевым) мы должны

будем определить, насколько выбор стиля зависит от характеристики типа личности ведущего, а насколько это «коммуникативная маска», где выбор манеры самопредъявления продиктован коммуникативной интенцией ведущего в рамках данной корпоративной среды (часто отвечающей требованиям «политики канала вещания»). Для этого необходимо охарактеризовать базовые теоретические понятия : «авторская маска», «индивидуальный стиль»; «корпоративный стиль издания и его составляющие»; «личные характеристики имиджа».

Опираясь на существующие подходы к оценке эффективного речевого поведения, мы разработали комплексную модель анализа коммуникативного поведения телеведущего в рамках конкретной программы, где последовательно анализируем в синхронной версии коммуникативные тактики, их переходы и смены; индивидуальные особенности реагирования ведущего в момент диалога и технические приемы замены тактик; парalingвистические сигналы передачи настроения и смены тактики. Мы рассматриваем коммуникативный диалог в режиме телепередачи и с позиции участника, «гостя в студии», оцениваем его включенность, открытость, активную или пассивную позицию как проявление и доказательство успешной или неуспешной стратегии поведения ведущего.

Известно, что общение будет эффективным, если заявлена активная позиция не только говорящего, но и воспринимающего. Существуют два основных вида слушания: нерефлексивное и рефлексивное. Нерефлексивное предполагает минимальное вмешательство в речь собеседника при максимальной сосредоточенности на ней. Рефлексивное предполагает установление активной обратной связи с говорящим, позволяет устраниТЬ преграды, искажение информации в процессе общения, точнее понять смысл, содержание *высказывания*.. Для осуществления этого процесса *необходимо наличие единой знаковой системы*. Для того чтобы коммуникатор и реципиент понимали друг друга, должна быть выработана не только единая система, но и *разработан тезаурус понятий*, позволяющий партнерам по общению правильно ориентироваться в определенной области. Выяснение совпадений предметно-смысловых зон и причины появления лакун как пробелов в общем тематическом поле, заявленном в телевизионном диалоге, позволяет определить составляющие эффективного информационного взаимодействия партнеров в теледиалоге и установить зависимость успешности

информационного диалога от типов языковой культуры личности.

Диалоговое общение строится на *поочередной смене ролей*: коммуникатор становится реципиентом, затем – реципиент – коммуникатором. Эта модель лежит в основе не только диалога, но и в основе *полилога*. В рамках телевизионного общения именно полилог дает возможность раскрыться индивидуальным особенностям ведущего, который вынужден демонстрировать свои коммуникативные умения в общении с адресатами, относящимися к разным типам языковых культур и моделям коммуникативного поведения. Устанавливая и налаживая новые связи в режиме полилога, ведущий, как правило, реализует весь спектр своих «коммуникативных масок». Интересно в ходе исследования установить, насколько продуктивна и оправдана смена «масок», каким инструментарием пользуется тот или иной телеведущий в этом направлении коммуникативной практики.

Особого внимания в ходе анализа индивидуального стиля телеведущего заслуживает проблема «языковой нормы» и «языковой игры» как проявления типов языковой культуры, с одной стороны, и оригинальной манеры словоупотребления и словотворчества, оперирование прецедентными высказываниями, с другой. Собранный материал позволяет говорить о различиях и в языковом паспорте телеведущих, и в типичных приемах индивидуальной самоидентификации на просодическом

лексическом, грамматическом уровне, уровне жанрового варьирования.

Наблюдения за индивидуальным стилем телеведущего строятся с учетом гендерных психолого-личностных особенностей коммуникативного поведения, что позволяет говорить о «мужском» и «женском» типе стратегий в организации и передаче культуротворческой информации в ходе телевизионной беседы, выборе тактик языковой игры.

Т.Шевцова,
студ. З к. ОЗО ВГУ

Слова «интеллигентный человек», «интеллигент» в языковом сознании современного школьника

Нами был проведен эксперимент по определению содержания концепта «интеллигент, интеллигентный» в языковом сознании

школьников. Эксперимент проводился в форме анонимного анкетирования. Участникам эксперимента (трем группам школьников 10,13 и 15 лет, по 30 человек в каждой группе) были предложены следующие вопросы:

1. Употребляете ли вы словосочетание «интеллигентный человек» в речи?

Знаю и употребляю,

Знаю, но не употребляю,

Не знаю, не употребляю.

2. Подберите синонимы (слова, близкие по значению) к словосочетанию «интеллигентный человек».

3.Подберите антонимы (слова, противоположные по значению) к словосочетанию «интеллигентный человек».

4. Продолжите фразы:

Интеллигентный человек всегда...

Интеллигентный человек никогда...

5. Дайте свое определение понятию «интеллигентный человек»: завершите фразу «Интеллигентный человек – это ...».

6. Опишите зрительный образ, который вызывает у вас интеллигентный человек.

Обработка результатов эксперимента показала, что школьники употребляют в речи как слово «интеллигент», так и словосочетание «интеллигентный человек», но чаще пользуются словом «интеллигент».

Для учащихся 10-х классов интеллигентный человек - это в первую очередь образованный, умный, культурный, тот, на кого можно положиться, и только потом - вежливый, воспитанный человек. Синонимы, которые были подобраны к словосочетанию «интеллигентный человек»: *культурный, интеллектуальный, умный, образованный, воспитанный, порядочный, вежливый*; антоними: *необразованный, некультурный, глупый, непорядочный, хам, тупой, грубяян, злой, невежливый, грубый*. Для старшеклассников интеллигентный человек – это всегда вежливый, добрый, порядочный, культурный, уважает окружающих, учитив, поможет в трудную минуту, умен, тактичен, доброжелателен, аккуратен, опрятен, честен, имеет свою точку зрения, следит за своим поведением, культурно общается, говорит от души, приятен в общении, выйдет из неприятной ситуации.

Он никогда не грубит, не хамит, не врет, не оскорбит, не поступит подло, не издевается, не обидит человека, не скажет глупость, не ведет себя плохо, не повышает голос.

Образы, которые вызывает словосочетание «интеллигентный человек» - хорошо и опрятно одетый, зачастую в строгий черный костюм или фрак, ухоженный человек, который имеет хорошую речь, вежлив со всеми, серьезен, нет улыбки на лице. Таким образом, дети в возрасте 15 лет обращают внимание не только на внешний вид, но и на моральные качества. Представления, возникшие в процессе исследования, связаны также с конкретными прототипными образами *профессора* и *Пушкина*. Также следует отметить, что слово *интеллигент* не вызывает у подростков негативных эмоций.

Для учеников 7 класса «интеллигентный человек» - это доброжелательный, вежливый, культурный, порядочный, воспитанный, отзывчивый, аккуратный, понимающий, добрый, умный, деловой, тот, кто держит себя с достоинством и всегда может дать верный совет.

Синонимы, употребляемые чаще других: *хороший, умный, культурный, добрый, воспитанный, порядочный, аккуратный, образованный, вежливый, деловой*. Антонимы - *плохой, невоспитанный, некультурный, неряшливый, злой, тупой, дурак, неопрятный, наглый, необразованный*. При этом интеллигентный человек в их понимании всегда вежлив, опрятен, тактичен, поможет в трудную минуту, уважает себя и окружающих, добропорядочный, следит за своим поведением; и никогда не оскорбит, не ругается матом, не сделает глупость, не предаст, не грубит, не издевается, не поставит в неловкое положение, не сделает плохого, не полезет в драку, не врет.

Образ интеллигента в сознании учащихся 13 лет, несколько отличается от представлений старшеклассников - это, в первую очередь, красивый, высокий, сильный, стройный, статный, модный, симпатичный, элегантно одетый в строгий черный костюм или смокинг, вежливый со всеми человек с папкой в руках, от него пахнет французскими духами. Это ни в коем случае не лысый или старый человек. Некоторые испытуемые описывали молодых предпринимателей. Такое качество, как «деловой» также присутствует в некоторых анкетах и заставляет предположить, что в возрасте 13 лет деловые качества входят в понятие «интеллигент». Слово «интеллигент» не вызывает негативных эмоций.

Третья группа испытуемых – это ученики 4-го класса. Следует отметить то, что даже те ребята, которые на первый вопрос ответили «не знаю», на следующие вопросы давали ответы, по которым можно судить о том, что концепт «интеллигент» присутствует или формируется в их сознании. Интеллигентный человек для них - это, в

первую очередь, добрый, и только потом вежливый, умный, культурный, хороший, аккуратный, образованный, доброжелательный человек, который следит за собой. Синонимы к слову « интеллигент » - *культурный, хороший, честный, вежливый, воспитанный, ухоженный, прилежный*. Антонимы - *плохой, грубый, невежса, неразумный, невежливый, злой*. В их понимании интеллигентный человек никогда не ворует, не дерется, не обидит, не напивается, не отказывает, не ругается матом, не делает ошибок, и всегда вежливый, добрый, честный, аккуратный, хороший, найдет ответ на любой вопрос. Интеллигентного человека представляют добрым, умным, близким. Некоторые дети в 6-м пункте отметили своих мам, бабушек.

Таким образом, для всех опрошенных интеллигентный человек это добрый, умный, образованный, культурный человек, но налицо заметная возрастная дифференциация данного концепта.

Е. Туркина, Л.В. Ухова

Особенности анонсирования в публичном дискурсе

Объектом нашего исследования является анонсирование в публичном дискурсе, а **предметом** - жанровые особенности анонса в современном телевизионном коммуникативном пространстве.

Цель – выявить основные композиционные типы анонса и определить их стратегический аппарат.

Для достижения поставленной выше цели мы ставим перед собой следующие **задачи**:

- выявить основные жанровые характеристики анонса; составить анкету данного речевого жанра; подчеркнуть поликодовый характер;
- определить контекст и место анонса в современном публичном дискурсе;
- классифицировать анонс по тематическому и структурному принципу;
- сконструировать наиболее востребованные композиционные схемы анонса;
- для выявления эффективности схем анонсирования ввести понятие стратегии;
- определить «индикаторы» и «инструменты» коммуникативной стратегии;

- провести целевую классификацию речевых стратегий;
- провести сравнительный анализ анонсирования на различных государственных и региональных каналах.

Наше исследование базируется на следующих **теоретических положениях**, частично выстроенных и на основе **экспериментального анализа материала**:

1. Вслед за М.М. Бахтиным [Бахтин, 1996], который противопоставлял **первичные жанры**, образующиеся в условиях непосредственного речевого общения, и **вторичные**, возникающие в рамках художественного, научного и других форм сложного культурного общения, мы относим анонс к вторичным жанрам;

2. В рамках анонса происходит **синтез информационных и фатических жанров**;

3. Понятие «**эфирный промоушен**» оказывается гораздо шире «анонса», и поэтому **анонс** следует считать лишь составляющей этого явления, или «**оперативным промоушен**».

4. Для аудитории анонс – это “услуга”, а для канала – средство “накопления” рейтинговых баллов и создания индивидуального имиджа. Во многом эффективность анонсирования определяется пониманием своего зрителя и канала в «многоканальной вселенной». Поскольку неопровергима гипотеза «как мы понимаем, так оно и есть», открывается возможность использовать принцип обратной перспективы: нарисовать портрет языковой личности, ориентируясь на ту продукцию, которую ей «отправляют», и на то, каким путем это осуществляется. Для этого необходимо **классифицировать анонс как по тематическому, так и по структурному принципу**. Тематическая классификация задается объектом анонсирования (новости, художественные и телевизионные фильмы, развлекательные и спортивные передачи, документальные расследования, событийные программы, публистика и аналитика). Поскольку объект в пространстве анонса получает принципиально новое положение и функцию, мы предлагаем выделить основные композиционные типы: номинация; «корректировка» - презентация + номинация; тематические, провокативные вопросы + номинация; диалог сюжета и «голоса за кадром»; «информационный штурм». Зрелищность этих продуктов прогнозируется уже потому, что «на сегодняшний момент» это единственное **«сведение о ...»**

5. Поскольку **жанр есть не только форма выражения, но и единица восприятия, мы вправе говорить о «стратегии текста»**. В каждой из этих схем «вмонтирована» своя стратегия, достижение

которой возможно благодаря реализации определенных тактических задач (иначе можно говорить о макро – и микроинтенциях). Последние в свою очередь могут быть обнаружены на следующих уровнях: семантическом, лексическом, лексико-грамматическом и синтаксическом, прагматическом. [Иссерс,1999]

6. Ввиду того, что объект нашего исследования – явление **поликодовое, к вербальным уровням** исследования следует добавить и **визуальные**.

Бахтин М.М.Проблема речевых жанров/Бахтин М.М. Собр. соч. Т.5
Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.
Омск, 1999.

Л.В.Дмитриева

Особенности языковой игры в малой женской прозе (на материале рассказов Т. Толстой).

Данное исследование посвящено актуальной лингвистической теме – языковой игре.

•Языковая игра – это некоторая языковая неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. Только намеренная неправильность вызовет не досаду и недоразумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинное намерение автора, предложившего эту игру.

•Языковая игра в современной прозе, в том числе и в женской, становится знаком определенной коммуникативной ситуации – ситуации непринужденного общения.

•Взгляд на творчество Т. Толстой с гендерной точки зрения: определение черт «женского» стиля при анализе приемов и способов создания языковой игры на различных уровнях языка (лексическом, словообразовательном, стилистическом и прагматическом)

•Гендерная проблематика в творчестве Т. Толстой может быть выражена на различных уровнях:

1. Усвоение писательницей мужского восприятия, его имитация. Использование для этой цели каламбуров, обыгрывание синонимов, окказионализмов (рассказ «Соня»)

2. Обыгрывание писательницей принадлежности героя к тому или иному полу, разработка теории третьего пола –

мужественных женщин и женственных мужчин. («Соня», «Петерс»). Употребление каламбуров, окказионализмов.

3. Игра Толстой с грамматической категорией рода: употребление среднего рода при описании человека для выражения презрительной оценки («Поэт и муз», «Охота на мамонта»)

4. Инфантилизация мужчин. (В рассказе «Ночь» - пародия на детскую речь). Женщины- возлюбленные выступают в роли матери: оберегают свое «чадо» от плохой кампании, поучают, как нужно жить.(«Поэт и муз», «Охота на мамонта») Обыгрывание перифраз, парадоксов, грубой и просторечной лексики.

5. Присоединение оператора «не» или цитирование цитат с «не» - отличительная черта женского творчества.(«Река Оккервиль»)

•Интертекстуальность художественного мира Т.Толстой выступает как указание на необходимость творческого отношения к действительности. (рассказ «Сюжет» целиком соткан из аллюзий и реминисценций).

•Кроме того, для прозы Толстой характерна повышенная эмоциональность, обилие ярких, необычных метафор и метонимий.

• Вслед за исследователями творчества писательницы, важно подчеркнуть сказочность поэтики Т.Толстой, которая воплощается в использовании троекратного повтора, устаревшей лексики. («Поэт и муз»).

•Поэтике Т.Толстой также свойственна нарративная игра, заключающаяся в употребление перифраз, каламбуров, необычных сравнений в речи повествователя с целью отражения точки зрения героев. В прозе Т. Толстой происходит своеобразное лингвостилистическое сближение речи повествователя (нормированная речь) и речи персонажей (имитация разговорной речи).

В.Е.Батракова

Коммуникативное поведение учащихся старшего подросткового возраста в ситуации обращения

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения определённой лингвокультурной общности.

В настоящее время активно изучаются 3 разновидности коммуникативного поведения: национальное, групповое и личностное. Кроме того появляются работы, описывающие коммуникативное

поведение представителей разных возрастных групп (Грищук 1999, Лемяскина 2000а, 2000б, 2000в, 2000г, 2000д и др.).

Особенности коммуникативного поведения подростков 15-17 лет до сих пор не были предметом исследования. Между тем коммуникативное поведение учащихся этой возрастной группы имеет ряд специфических черт. Покажем это на примере общения подростков учащихся 9, 10, 11 классов в стандартной ситуации установления контакта. Общение в этой ситуации мы рассматривали, учитывая следующие конкретные условия: возраст (общение с ровесниками, детьми, людьми старшего поколения), пол и социальные роль коммуникантов.

В ситуации обращения, когда адресат – незнакомый взрослый человек, 80% мальчиков 9 класса, 70 % - 10 класса и 65% - 11 класса не используют обращений, указывая при этом на использование формул привлечения внимания (типа Извините, Могу я узнать, Простите, Не могли бы вы, Могу я к вам обратиться). Необходимо отметить, что 40% юношей 11 класса используют в качестве обращений (в отношении лиц мужского пола) слова Мужик, Шеф, Товарищ, Гражданин. В отношении женщин они же указывают на использование только Вы-форм.

100% опрошенных девушек указали на использование в той же ситуации общения только Вы-форм (из них 60% девушек 9 класса, 90% - 10 класса и 95% - 11 класса используют в качестве обращения местоимение Вы). На использование формул привлечения внимания указывают только 20% девушек 10 класса и 10% - 11 класса. Необходимо отметить, что опрошенные девушки употребляют в качестве обращения слова Мужчина/Женщина (40% девушек 9 класса, 10% - 10 класса и 5% - 11 класса), считая их этикетными, нормативными(только 5% юношей 11 класса указали на употребление этих обращений).

Анализ обращений к незнакомым ровесникам показал на использование в 90% случаев ты-форм.

20% юношей 9 класса, 40% - 10 класса и 20% - 11 класса используют в качестве обращения к незнакомому ровеснику – юноше слова типа Молчел, Парняга, Брат, Друг и подобные. В обращении к девушкам видим такие результаты: 5% мальчиков 9 класса, 30% - 10 класса и 20% - 11 класса употребляют слова Сударыня, Мадмуазель, Подруга, Красавица, Солнце. Формулами привлечения внимания (независимо от пола адресата речи) служат слова Эй, Слыши. Необходимо отметить, что более 50% опрошенных юношей вообще не используют обращений в указанной ситуации общения.

Большинство опрошенных девушек в той же ситуации общения (когда адресат – незнакомый ровесник) не употребляют обращений. Только 10% десятиклассниц и 15% одиннадцатиклассниц используют в качестве обращений слова Девушка/Молодой человек (соответственно используя Вы – форму общения).

В ситуации общения, когда адресат – незнакомый ребёнок были получены следующие результаты: юноши чаще всего используют обращение Мальчик/Девочка (50% мальчиков 9 класса, 60% - 10 класса, 70% - 11 класса). 40% юношей 9 класса, 20% - 10 класса и 10% - 11 класса в качестве обращений используют слова Малой/Малая, Мелкий, Малец, Мелочь пузатая. 10% мальчиков 10 класса употребляют обращения Дитё и Ути-пути-пути. 5% девятиклассников позволяют себе употребление в отношении незнакомых детей бранных слов, ненормативной лексики, а 10% мальчиков 10 класса вообще не используют в указанной ситуации обращений («много чести»).

Девушки в той же ситуации используют обращений Малыш, Зая, Солнце, Ребёнок. Обращения Мальчик/Девочка употребляют 50% девочек 9 класса, 50% - 10 класса, 60% - 11 класса. 10% девушек 10 класса указали на ироничные формы обращения к незнакомому ребёнку: Высокоуважаемая Дама/Госпожа, не соблаговолите ли Вы. На дополнительный вопрос: «Легко ли вам обратиться к незнакомому человеку?», - большинство (почти 85%) ответили утвердительно. У молодых людей затруднения возникают при обращении к взрослым людям (в среднем у 10%). 5% десятиклассников не могут обратиться незнакомому ребёнку. У девушек (в среднем у 15%) затруднение вызывает обращение к незнакомому ровеснику противоположного пола. И только у 5% девятиклассниц – обращение к взрослым.

В ситуации обращения, когда адресат – знакомый сверстник, наблюдаем: наиболее разнообразные примеры дают учащиеся 10 класса. Так, 40% девушек 10 класса в качестве обращений к знакомым девочкам используют слова Шавка, Дура (с нейтральной семантикой), Муфлон, Баба; Сударыня, Зая, Малыш (около 10%). Ещё 50% составляют обращения по имени в различных вариантах. 10% – обращения «по погонялухе»(по кличке). В отношении молодых людей: 50% обращений составляют «погремухи» (клички), только 10% формы типа Конь, Хлопец, Лох, Сэр и др.

Молодые люди 10 класса показывают такие примеры: 35% в отношении девушек употребляют обращения типа Мадам, Сударыня, Любезнейшая, Красавица, Солнце; 5% - ненормативные формы; остальные – по имени. Обращения к знакомым мальчикам менее разнообразны: 60% - по имени, 35% - «по погонялухе» (кличке), 5% -

ненормативные обращения. В общем, речь мальчиков отличается меньшим разнообразием форм имени и вариантов обращений, нежели речь девушки.

В ситуации обращения к родителям видим следующие результаты. Около 65% юношей 15-17 лет в качестве обращения используют сокращенные формы именования родства: Мам/Пап, Ма/Па. Только 10% как вариант обращения используют слова Матушка, Батя и обращение по Имени-Отчеству. И только 10% одиннадцатиклассников считают возможным употребление уменьшительно-ласкательных форм.

У девушек видим более разнообразные варианты обращений к родителям. Так, 70% девушек 10 класса в качестве обращения к родителям употребляют слова Маман, Мамчоль, Вахмурка (1 человек), Ёжик, Муля, Мамсик и подобные. В среднем только 40% всех опрошенных девушек используют обращения Мама/Папа (и сокращенные формы).

В ситуации обращения к родственникам большая часть опрошенных указала на использование терминов родства (в различных формах около 85%, в сочетании с именем около 60%). Необходимо отметить, что 10% девушек и 20% юношей 9 класса не используют обращения при общении с родственниками (чего не наблюдается у учащихся 10-11 классов). Большая часть опрошенных указывает на смешение Ты\Вы форм общения (в зависимости от адресата: тетя\дядя, бабушка\дедушка). Один ученик 11 класса указал, что ко всем родственникам обращается одинаков – Родня.

В ситуации обращений к педагогу видим следующее: большинство опрошенных используют в качестве обращения имя - отчество. Однако: 10% мальчиков 9 класса употребляют в отношении педагогов Ты-форму (к определенному педагогу); 10% мальчиков 10% класса обращаются к учителям по ФИО; еще 10% по имени, инициалам (ЮрВал)-только к определенному учителю.

Среди девушек 10 класса(20%) также наблюдаем нарушение употреблений Вы-форм: в качестве обращения используются инициалы (определенный учитель).

В ситуации обращения, когда адресат знакомый ребенок, видим такие особенности: 5% (юноши 9,10,11 класса) считают возможно употребление в отношении указанных адресатов не нормативной лексики. Формы типа Мелкий, Малец, Малой употребляют 10% мальчиков 9 класса, 45%- 10 класса, 15%-11 класса. Уменьшительно-ласкательные формы имени и слова типа Малыш, солнце в качестве обращения к знакомому ребенку употребляют только 10% мальчиков

10 класса. Наиболее употребительным является обращение по имени (80% юношей 9,11 класса; 40% -10 класса).

Среди девушек также наиболее употребительным является обращение по имени(70% учениц 9 класса, 50%-10 класса, 90%-11 класса в уменьшительно-ласкательных формах). 50% девушек в качестве обращения к знакомому ребенку используют такие слова как: Мелкий, Мелочь пузатая, Малой, Ребятенок, Меньшой, Малява, Козявка, Козява, Дите, Чудо, Солнце, 1 человек - Дядя\Тетя.

Анализ материала позволяет сделать следующие выводы:

Девушки чаще употребляют уменьшительно – ласкательные формы, соблюдают Вы – форму общения, речь девушек более разнообразна (наблюдаем элементы речевой игры, разнообразие форм) и не включает в себя слов ненормативной лексики.

Речь юношей более лаконична, они не используют при общении элементов речевой игры, в среднем, испытывают большие затруднения, обращаясь к незнакомым людям, нежели девушки. В речи юношей велик процент фамильярных, жаргонных, грубых обращений, встречаются употребления ненормативной лексики.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод об общем снижении уровня речевой культуры личности подростка 15 - 17 лет и необходимости работы над ее формированием.

Грищук Е.И. Понимание культурологической лексики старшеклассника//Культура общения и её формирование. Воронеж,1999.-С.73-74

Лемяскина Н.А. Проблема эффективного речевого воздействия на младшего школьника// Речевое воздействие. Воронеж – М.,2000а. – С.48-50

Лемяскина Н.А. Опыт экспериментального изучения речевых актов первоклассника// Детская речь и пути её совершенствования. Екатеринбург, 2000б. – С.45-46

Лемяскина Н.А. Коммуникативное поведение и коммуникативное мышление первоклассника// Вестник ВИПКРО. – Вып.5 – Воронеж,2000в. – С.95-98

Лемяскина Н.А. Приоритетные стратегии коммуникативного поведения первоклассника// Культура поведения и её формирование. Воронеж, 2000г. – С.65-66

Лемяскина Н.А. Модель коммуникативного поведения первоклассника// Языковое сознание: содержание и функционирование. М., 2000д. – С.138-139

Е.В.Соколова

Особенности портретной лирики в романе М.Булгакова «Белая гвардия»

Наша работа посвящена рассмотрению языковых особенностей лексики, используемой для создания портрета в романе М. Булгакова «Белая гвардия».

Под термином “*портрет*” мы будем понимать изображение внешности героя (черты лица, фигуры, позы, мимики, жеста, одежды)[Лингвистический энциклопедический словарь, 1987, с.431].

При широком понимании этого термина относят и речевую характеристику персонажа, используемую при портретной характеристике.

При определении своеобразия организации портрета необходимо учитывать в первую очередь эволюцию писателя в связи с эволюцией творческого метода художника, поскольку это позволит понять степень его психологизации, особенности типизации, глубину и роль портрета при раскрытии характера. Необходимо также учитывать идеино – образный замысел произведения, - это позволяет понять тип авторского отношения к воспроизводимому характеру, функцию значения портретов данной художественной системы и его структурные особенности.

Ряд ученых отмечает, что цепь статичных портретных кадров наглядно раскрывает скрытый процесс психологической жизни героя. «Общее впечатление о внешнем облике персонажа складывается отнюдь не путем перечисления и суммирования черт внешности, а в результате неоднократных опосредований, когда каждая деталь внешнего плана уточняет и усугубляет представление о характере, а понимание внутренней жизни и ее течений предопределяет дальнейшую конкретизацию внешнего облика», - замечает Шмелев Д. Н. [Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики, 1973, с.65]

Поскольку портрет несет в себе определенную авторскую оценку, то лексику, связанную с созданием портрета, мы делим на 2 группы:

I. Собственно портретная лексика – лексика, непосредственно связанная с описанием внешности;

II. Лексика, связанная с оценкой описываемых персонажей.

Словесный портрет – описание внешности человека, включающее не только анатомические признаки, но и функциональные, т.е. характерные жесты, мимику. Порой даже анатомическая деталь есть

выразительная художественная деталь. И тогда эта деталь становится “говорящей”. Любая деталь приобретает значение и ценность в контексте, в тесном взаимодействии с другой деталью. При самой беглой характеристике понятие портрета оказывается чрезвычайно емким.

У Булгакова портрет может быть дан при помощи прямой характеристики (речь автора, мнение другого персонажа) или же косвенной (через описание вкусов, привычек героя, его дома, убранства комнаты и т.д.) Чаще всего – компиляция.

Отталкиваясь от наших наблюдений, мы замечаем, что портрет может быть подробным, может быть кратким и совсем лаконичным.

Но существует и интересный обратный ход – от внутреннего к внешнему, когда характер героя начинает работать на портрет. Между характером и наружностью персонажа устанавливается прямая связь. В зависимости от адресата, писатель может взять и такой прием: полный отказ от описания внешности. В таком случае описание поведения, речи, образа мыслей рождают какие-либо сведения о внешности портретируемого. Возможна ситуация несходства физического облика и духовного.

Поэтому назойливое “выпячивание” деталей не должно ослаблять общего впечатления. Когда из первоначальных, порой разрозненных впечатлений постепенно складываются глубинные, единственно важные, те, которые помогают обнажить строение души, проникнуть в тайны ума и сердца, в чертах внешнего облика прочитать все, что скрыто в тайниках души.

Среди портретов выделяют портрет- характеристику, портрет – биографию и портрет- выставку.

Наглядность, конкретность и живописность – основные качества портрета, поэтому отбор лексики должен им соответствовать. Недаром, желая подчеркнуть наглядность и осозаемость портретов, их часто называют “пластичными” и “живописными”.

Бывают так называемые “невидимые” портреты – это портреты без описания лиц, глаз, жестов. Надо сказать, что зрительный образ не просто повторяет словесный.

Портретам Булгакова присуща некая стереоскопичность, объемность и материальность.

Особенно интересным для нас является отмеченный в исследуемом произведении Булгакова лиризм и субъективизм в подаче материала, сопереживание с персонажами (серьезное и ироническое), напряженная экспрессия и метафоричность. Важность этого замечания

в том, что все выше перечисленное может быть объектом нашего внимания, поскольку предметом лингвистической семантики является «языковое мыслительное содержание, то есть содержание, заложенное в словах, морфемах, грамматических формах, синтаксических конструкциях».¹ [Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика, 1990, с.122]

Русский язык глазами школьников

**Н. Гончарова
11 «Б» класса МОУ СОШ № 71**

Имидж современной девушки и современного юноши.

Имидж, как известно, в переводе с английского означает образ, изображение, впечатление. Но имидж – это не простой образ, а тот, который человек для себя выбирает, создаёт и сознательно поддерживает, используя для достижения своих целей в жизни.

Древние мудрецы говорили, что нельзя дважды произвести первое впечатление потому, что именно в первые минуты знакомства начинает складываться то удивительно стойкое и всеобъемлющее представление о человеке, которое мы называем имиджем.

Но из чего же состоит имидж? Антон Павлович Чехов говорил: «В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». Именно это прекрасное и выражается внешностью, речью и поступками человека. Эти три компонента и являются составляющими имиджа. Кроме того, на имидж огромное влияние оказывает социальное положение человека, его роль в обществе.

Имидж предъявляется человеком постоянно, и достаточно точно мы можем описать имидж артистов, политиков, телеведущих. А каким же мы представляем себе имидж обычного молодого человека или девушки? И те и другие создают себе имидж в первую очередь с целью понравиться лицам противоположного пола и окружающим людям.

В нашей школе мы провели опрос старшеклассников в виде анкеты, в которой предлагалось из двенадцати качеств выбрать шесть самых главных, присущих идеальному юноше и идеальной девушке, причём расположить их по приоритету.

Перечислялись следующие качества:

1. Физическая сила

2. Приятная внешность
3. Умение стильно одеваться
4. Умение разбираться в технике
5. Высокий интеллект
6. Хорошие манеры
7. Развитое чувство юмора
8. Умение правильно, красиво и правильно говорить
9. Богатый внутренний мир
10. Умение хорошо танцевать
11. Сила характера, сила личности

А в двенадцатом пункте анкетируемым была предоставлена возможность написать какое-либо другое качество, на своё усмотрение. И, как оказалось, не зря. Юноши добавляли, что девушка должна быть уравновешенной, женственной, уметь вести хозяйство, не курить. А одна девушка написала, что идеальный молодой человек должен быть «таким же, как Путин, чтобы не пил, таким же „как Путин, чтобы крепче любил, таким же, как Путин, чтобы не обижал, таким же, как Путин, чтобы не убежал!»

В анкетировании участвовало около ста человек. Проанализировав ответы, мы пришли к следующим выводам:

60% молодых людей считают, что идеальная девушка, во-первых, должна обладать приятной внешностью, во-вторых, хорошими манерами и, в-третьих, умением правильно, красиво говорить. А 40% опрошенных уверены, что девушка должна в первую очередь обладать богатым внутренним миром, затем развитым чувством юмора, и только потом умением стильно одеваться. Идеальный юноша, по их же мнению, должен иметь силу личности, высокий интеллект и физическую силу.

80% опрошенных девушек считают, что идеальный юноша, во-первых, должен обладать богатым внутренним миром, во-вторых, высоким интеллектом, и в-третьих, хорошими манерами. И всего лишь 20% убеждены в том, что самыми лучшими качествами молодого человека являются развитое чувство юмора, физическая сила и приятная внешность. А идеальная девушка, по мнению прекрасной половины, должна в первую очередь обладать высоким интеллектом, силой личности. И лишь самым последним качеством была названа приятная внешность.

Таким образом, было определено, что представление об образе идеальной девушки не совпадает у самих девушек и молодых людей.

А вот образ идеального юноши и те, и другие определили одинаково.

Но во всех случаях образы идеальных современных подростков определены положительно. И даже, несмотря на то, что нынешнюю молодёжь без устали ругают, проведённый опрос показал, что подрастающее поколение не так уж плохо и старается стать еще лучше.

В жизни, конечно же, мы далеко не всегда соответствуем идеалу, но любой цивилизованный человек должен стремиться к нему, работать над своим имиджем, совершенствовать его и добиваться успеха.

ученица 9 «А» класса МОУ СОШ № 71
Дрожжина Татьяна
Учитель: Чистякова Г.М.

*Тематика разговоров в различных возрастных группах и
ситуациях.*

Всем известно что, человек не может обходиться без общения.

Вспомним книгу Даниэла Дефо. Робинзон Крузо, оказавшись на необитаемом острове, очень страдал от отсутствия человеческого общения. Первым делом научил говорить попугая, разговаривал сам с собой.

Очень большую часть нашей жизни мы проводим в общении. Мы просыпаемся утром и общаемся со своей семьей, идем в школу, там разговариваем с учителями, одноклассниками. Вечером- с друзьями и соседями. В зависимости от того, где и с кем мы общаемся, возникают темы для бесед.

Мне стало интересно, какие темы волнуют школьников, и поэтому я провела небольшое исследование. Я задавала ученикам 5,6,7,8,9,-х классов вопрос «О чём они разговаривают в школе, на уроках, переменах; дома с родителями; на улице, и на дискотеке». В опросе участвовало около 100 человек. И вот что получилось...

В школе, на уроках ученики 5 и 6 классов в основном разговаривают, как они выразились « по делу», то есть отвечают на вопросы заданные учителем, или молчат. Ученики 7,8-х классов ещё успевают сверить ответы, и подсказать отвечающему человеку у доски. Учащиеся 9-х классов успевают еще больше. Они выясняют что, задали, кто выучил домашнее задание, а также расспросить друг друга, кто и что делал вчера.

На переменах мальчики 5,6,7 классов обсуждают компьютерные игры, а девочки сериалы и кинофильмы. Ученики 8-го класса разговаривают о том, куда пойти после уроков, а 9-е классы любят поговорить об учителях.

А о чём же беседуют дети дома с родителями. Мне вспоминается стихотворение Андрея Шлыгина «Мама почемучка»

Нынче снова будет взбучка,
А причина тут одна:
Просто мама- почемучка,
Хоть и взрослая она.

Как придешь из школы- здрасте!
«Почему оторван хлястик?
И без пуговиц пальто?
Почему изгрызен ластик?
Изжевал тетрадку кто?..

Вот опять назрела драма
И нарушился покой...
Ох, беда с тобою, мама!
С любознательной такой!

Родители задают очень много вопросов, это отметили большинство детей. Основной темой разговоров дома являются оценки и домашние задания. Еще обсуждаются книги, погода...

По моей просьбе мама провела исследование на работе, все сотрудники были единодушны: «На работе о доме и семье, а дома - о работе».

Общение в школе и семье - это виды так называемого официального, формального, общения. Оно как бы оформлено стенами дома и школы.

А какие темы разговоров преобладают при неформальном общении? Гулять любят все ребята, и тем для разговоров столько, что все и перечислить не возможно. Но в каждой компании есть преобладающие. Если группа мальчиков занимается спортом, то и темы для общения у них — футбол, теннис, волейбол, мячи, коньки, велосипеды. Если девочки увлечены модой, то и обсуждают они фасоны юбок и брюк. Среди группы подростков, гуляющих с собаками, обсуждаются породы и системы дрессировки.

А на дискотеки нравится ходить далеко не всем. Ученики 5 и 6 классов, а также мальчики 9-х классов на дискотеки не ходят.

Девочки 9-х классов очень любят танцевать и заодно обсудить мальчиков, и девочек из других классов.

Ученики 7 и 8-х классов тоже любят дискотеки, и разговаривают они там по их словам, в основном о музыке.

Вот такие результаты я получила при исследовании. И в заключение, хочу сказать: где бы мы ни были и на какие бы темы не разговаривали, главное сделать общение приятным. А для этого нужно соблюдать несколько простых правил общения:

- Говорить о том, что интересно собеседникам.
- Не судить о людях за глаза, не передавать сплетен.
- Уметь выслушать людей, не перебивая.
- Шутить в меру.
- Извлекать уроки из допущенных ошибок в общении.
- Чаще улыбаться людям, особенно если искренне цените их.

**ученица 11 «Б» класса МОУ СОШ № 71
Елфимова Ирина**

SMS-новый вид общения среди современной молодёжи.

Ни для кого не секрет, что из-за популярности и доступности мобильных телефонов, в последнее время среди молодёжи появился новый вид общения – SMS.

SMS – от английского «Short Message Service» – служба коротких сообщений. Нажимая десять кнопок клавиатуры телефона, на которых распределены буквы, современные тинэйджеры, хотя в последнее время этим не брезгуют и взрослые, набирают небольшие послания. На такие сообщения молодёжь тратит куда больше денег, чем на «пустую болтовню», как они говорят.

Изначально SMS были придуманы как своеобразные напоминания для отключившихся абонентов. Когда малоприятный женский голос в трубке в десятый раз говорит о том, что «...абонент временно недоступен или находится вне зоны действия...», волей не волей хочется оставить пометочку о себе. SMS выступают такими напоминаниями. Как только абонент наконец включает свой

мобильник, ему сразу доставляют все ваши сообщения в целости и сохранности.

Теперь же SMS превратились в своеобразную игру, новый вид общения. Так как чем больше текста, тем больше оплата, его ужимают, сокращают, используя всякие хитрости. В результате появился особый язык – язык SMS, который не понятен людям, далёким от этой игры. На некоторых телефонах нельзя писать сообщения по-русски. Отсюда путаница при переводе русских слов в английское написание. Как вы думаете, что такое УДЫ РО 4АБЕ? Наверное, уди почаше или иду по чаще? Неясно. Чтобы опять-таки не утруждать себя, всякие сложные буквы в языке сообщений стали цифрами и символами. Например, С-долларом, Ш-шестёркой, Ч-четвёркой, И-английской буквой U, а У-латинским игреком. Всё это влияет не лучшим образом на грамотность молодёжи, которая и так ею не блещет. Более того, язык SMS проник и в устную речь. Часто можно услышать, как молодые люди общаются короткими фразами, отдельными словами.

В нашей школе был проведён опрос учеников с седьмого по одиннадцатый классы при помощи анкеты, в которой были следующие вопросы:

1. Имеется ли в семье хотя бы один мобильный телефон?
2. Есть ли у тебя личный телефон?
3. Что чаще всего ты используешь: SMS или разговор?

Почему?

4. Кому чаще всего отправляешь послания?
5. От кого чаще всего их получаешь?
6. Отправляешь ли ты SMS-ки родителям, а они тебе?
7. Общаешься ли ты с помощью SMS с учителями?
8. На что больше уходит денег – на SMS или на разговоры?

В анкетировании участвовало около ста человек. Проанализировав результаты опроса, мы пришли к следующим выводам:

1. 80% семей имеет хотя бы один сотовый телефон.
2. 50% школьников имеют личный мобильный телефон.
3. 75% из них предпочитают общаться с помощью SMS, так как считают, что это дешевле, чем разговоры.
4. SMS отправляют в основном друзьям и одноклассникам.
5. Получают SMS тоже в основном от друзей и одноклассников.

6. Только единицы используют их для общения с родителями.

7. Никто не использует их для общения с учителями.

8. 75% учащихся на SMS тратят больше денег, чем на разговоры.

Таким образом, популярность SMS-сообщений очень велика.

Известно, что недавно вышел роман, написанный в форме кратких посланий. Последний альбом группы «Ночные снайперы» называется «СМС». А сейчас и название популярного фильма «Сматывай удочки» пишется как текст сообщения. Более того, SMS-сообщения уже давно вытеснили и шпаргалки: с их помощью очень удобно обмениваться ответами во время контрольной. А как полезно засадить младшего брата отправлять заготовленные электронные шпаргалки через Интернет, когда готовишься отвечать по билету.

Мысли о том, что SMS-язык негативно влияет на речь молодых людей, уже неоднократно высказывались в средствах массовой информации. Например, статья в газете «Аргументы и факты» «SyMaShествие». В ней автор с болью говорит о том, что будет с русским языком, когда SMS-детки вырастут. Но мне кажется, что всё не так страшно. Во-первых, судя по результатам нашего опроса, SMS-язык используется только для неформального общения. При официальном общении, например с учителями и родителями, его практически не используют. Во-вторых, обычные разговоры по телефону становятся дешевле, и за те же деньги устно можно сообщить значительно больше информации, чем в самой большой SMS-ке. Поэтому можно надеяться, что SMS-игра так и останется просто забавой, а наш «великий, могучий, правдивый и свободный русский язык», отфильтровав ненужные слова, только обогатиться.

Стадников М., Рудиков А.,
Оплачко Д., Литвиненко Е.

О подготовке к учебным дебатам.

При подготовке к дебатам на тему «Раздельное обучение – благо или пережиток» мы решили провести небольшой социологический эксперимент и использовать его результаты в ходе подготовки к дебатам.

5 лет назад дебатная команда нашей школы в составе Дениса Огнева, Андрея Пасько, готовясь к дебатам на эту же тему, провела

опрос школьников возрастом от 14 до 16 лет в МОУ СОШ №2. В их опросе участвовали 56 человек.

Мы решили повторить опрос, сохранив все вышеперечисленные условия.

Участникам опроса было предложено 5 вопросов:

1. Дружба мальчиков и девочек помогает в учебе?
2. Является ли стимулом к обучению наличие в школе лиц противоположного пола?
3. Хорошо ли, когда девочек в школе больше, чем мальчиков?
4. Как вы считаете, от совместного обучения больше пользы или вреда?
5. Как вы относитесь к раздельному обучению?

Результаты:

1. В 2000г. 100% мальчиков считали, что дружба с девочками помогает учебе, в 2005г. – 76%.
2. В 2000г. 60% девочек считали, что дружба с мальчиками помогает учебе, 2005г. – 53%.
3. В 2000г. 40% девочек заявили, что им все равно, будут ли мальчики учиться в школе или нет, в 2005 их число составило 50%.
4. Количество учащихся, считавших . что наличие в школе лиц противоположного пола является стимулом к обучению, осталось на уровне 45%.
5. Как и прежде, 50% опрошенных считали, что наличие лиц противоположного пола в школе не влияет на учебу.
6. В 2000г. 80% мальчиков проявили желание учиться с девочками, в 2005 – 73%.
7. Количество девочек, считающих, что «плохо», если девочек в школе больше, чем мальчиков, осталось на уровне 70%.
8. В 2000г. 2% опрошенных считали, что мальчиков и девочек должно быть поровну, а в 2005 – 30%.
9. Как в 2000г., так и в 2005г. 65% опрошенных считали, что совместное обучение более эффективно, и 35%, что ничего не нужно менять.
10. Обрабатывая материал, мы пришли к выводу, что точка зрения подростков относительно возврата к раздельному обучению начинает изменяться, и в ближайшем времени общественное мнение будет склоняться к раздельной форме обучения мальчиков и девочек.

Приветствие в современном русском языке

Приветствие – это обращение к кому - либо с приветом; речь с выражением добрых пожеланий, расположения.

Издревле люди использовали приветствия в качестве знака, даваемого собеседнику, о расположении говорящего к нему. Но времена меняются, и приветствия тоже меняются. Я провела исследовательскую работу на тему приветствия молодых людей, а именно мальчиков и девочек в возрасте 14 лет с разными возрастными группами, начиная с детей в возрасте 3-5 лет и заканчивая пожилыми людьми в возрасте 60-75 лет. Я провела опрос 200 молодых людей из них 100 мальчиков и 100 девочек, и полученные данные поместила в таблицу:

Возрастные категории	мальчики	девочки
Дети 3-5 лет	80% - привет, 15% - здорово, 5% - приветик	85% - приветик, 15% - привет
Молодые люди 14-16 лет	70% - здорово, 25% - привет, 5% - салют	95% - привет, 5% - приветик
Родители	97% - привет, 3% - здравствуй	98% - привет, 2% - здравствуй
Учителя	80% - здрасте, 20% - здравствуйте	76% - здрасте, 24% - здравствуйте

Соседи	75% - здрасте, 25% - привет	76% - здрасте, 24% - привет
Бабушки и дедушки	68% - привет, 32% - здрасте	56% - привет, 44% - здрасте

По данным таблицы мы видим, что в нынешнем XXI веке доминирующим словом приветствия является слово “привет”. Его употребляют в различных случаях большее количество раз. Сравнивая с веком XIX, когда доминирующим словом приветствия было слово “Здравствуйте”, мы видим, насколько сильно изменилась культура русских людей на рубеже XIX – XXI веков. Я считаю, что это изменение связано с измененным менталитетом людей и с обилием иностранных слов в нашей разговорной речи.

Бродач Р.
гим. №3 уч-ца 11 кл.
г.Воронеж

Отношение к смеху в пословицах и поговорках русского народа (на материале словаря В.И.Даля)

«Смех – культурно-психологический феномен, в котором выражается способность человека в комической оценке действительности. Он рассматривается как особая способность человека, отличающая его, наряду со способностью мыслить и стыдом, от животного» (Философский словарь. Под ред. Фролова И.Т., М., 2001).

Интересно поэтому проследить, каково же отношение к смеху, веселью у русского народа, так как широко распространены в лексиконе наших древних предков пословицы и поговорки о смехе, шутках и веселье. Нами зафиксировано более 150 пословиц в словаре

В.И.Даля, которые можно распределить по следующим смысловым группам:

1) Большую группу составляют пословицы, в которых смех назван главным богатством человека (Веселье лучше богатства. Веселого нрава не купишь).

2) Такое восприятие смеха связано с тем, что он помогает человеку сохранять здоровье и долголетие, приятную внешность (Сердце веселится, и лицо цветет).

3) Некоторые пословицы содержат прямое указание на то, что с шуткой нужно проводить любое дело (Мешай дело с бездельем, проводи время с весельем). Особенно шутка необходима и уместна во время трапезы (За хлебом-солью всякая шутка хороша).

Шутя, люди мед пьют).

4) Другие же пословицы, напротив, отрицают благотворное влияние смеха на труд человека и советуют во время работы забыть о шутке (Шутки в сторону. Шутка шуткой, а дело делом. Шутить шути, а рожь купи (а рожь береги). Смех не помогает человеку заработать на жизнь (Смехом сыт не будешь. Смех — волынка: надул, поиграл, да и кинул)).

5) Прямо противоположны по смыслу пословицы, в одних из которых смех приписывается Богу и является благом (Бог и плач в радость обращает (претворяет), в других шутка — непосредственный атрибут темных сил и ее необходимо избегать (Чем черт не шутит. Шутить бы черту со своим братом. Шутил бы черт с бесом, водянной с лешим)

6) Особую группу составляют пословицы, в которых шутников предупреждают о неблагоприятных последствиях смеха (Шутник покойник: пошутил да и помер. Слезливый слезами обольется, а смешливый со смеху надорвется. Иной смех плачем отзывается).

Таким образом, можно сделать вывод: в русских пословицах отношение к веселью, смеху неоднозначно, так как шутка несет с собою, с одной стороны, радость и жизнеутверждающие ценности, помошь в труде, а с другой, является источником неудачи, горя, мешает жизни и деятельности человека.

Воронова А.
гим. №3 уч-ца 10 кл.

Политические деятели начала 20 века об ораторском искусстве

Для любой науки важны и необходимы все моменты ее истории: зарождение, формирование, развитие, прогнозы на будущее. Риторика тоже имеет свою глубокую историю, страницы которой требуют изучения и осмысливания. К сожалению, сегодня отрицается многое из истории России начала 20 века. Однако этот период был насыщен не только громкими событиями, но и формировал людей, способных повести за собой массы.

Образ оратора, ораторское искусство имели первостепенное значение и отражены в высказываниях Ленина В.И., Луначарского А.В., Калинина М.И., каждый из которых был, очевидно, выдающимся оратором, агитатором и пропагандистом своего времени.

Итак, выступление оратора перед большой аудиторией требовало, во-первых, умения говорить простыми, доступными даже низшим слоям населения словами: «Уметь говорить просто и ясно, доступным массам языком, отбросив решительно прочь тяжелую артиллерию мудреных терминов, иностранных слов, заученных готовых, но непонятных еще массе ...лозунгов, определений, заключений» (Ленин – цитаты приведены из книги «Об ораторском искусстве». Сборник изречений и афоризмов. М, 1980, С.18-36)

Во-вторых, вся речь должна быть четко продумана, а не спонтанна: «Без ясного, продуманного, идейного содержания агитация вырождается во фразерство» (Ленин)

В-третьих, особое внимание уделялось личности оратора, его способностям подать аудитории основные мысли в доступной форме, ярко, эмоционально, художественно: «Агитатор-пропагандист должен уметь так выступать, чтобы аудитория жила (Калинин)», «Только тогда, когда речь оратора ли революционная агитация являются уже художественным произведением, когда туда вложено что-то от человеческого творчества и трепета нервов, тогда это заражает, и когда заражает – оставляет след» (Луначарский), «Всякий агитатор должен быть художником, как и всякий художник в сущности должен быть агитатором» (Луначарский).

В ораторе, его речах, поведении, жестах все должно быть естественным, а не искусственно созданным: «Театральность, надуманность, искусственность такого жеста у оратора аудитория обязательно почувствует. Лучше быть сдержаным в жестах, чем показаться крикливым» (Ярославский Е.М.)

И, наконец, особое внимание нужно уделять контакту с аудиторией, постараться донести свою мысль до каждого слушателя, только тогда речь будет эффективной: «Хорошо, если оратор, учитывая состав аудитории, обратиться к ней так, что каждый почивает, что и к нему обращена речь» (Ярославский).

Таким образом, становится очевидным, что риторическое наследие политический деятелей начала 20 века содержит богатейший материал и для истории риторики и для практической риторики, так как люди, писавшие эти замечания, были талантливыми ораторами, на практике доказывавшие истинность своих идей. А идеи эти не противоречат законам современной риторики, поскольку основаны на внимательнейшей и тщательной подготовке текста выступления, на установление контакта с аудиторией, учите ее социального состава, количества, но главное, в центре данных исследований стоит образ оратора, который все же прописан по канонам классической риторики.

Можно не печатать
Т. Дуванова

О заимствованиях в русском языке

Отношение к заимствованиям должно быть подсказано «истинным вкусом», который, говоря словами Пушкина, «состоит не в безотчётом отвержении такого – то слова, такого – то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности».

Приток заимствований в русский язык особенно увеличился в 90-е годы XX века, что связано с изменениями в сфере политической жизни, экономики, культуры и нравственной ориентации общества. Это обусловило обострение борьбы с заимствованиями.

Можно наблюдать неоправданное использование иноязычного по происхождению слова вместо вполне подходящего по условиям контекста русского слова.

В нашем языке на многие иностранные слова найдутся русские замены. Исследование, целью которого было выяснение степени засорения русского языка словами английского происхождения, которые имеют аналоги в русском языке, показало, что частое

употребление таких слов наблюдается учеников 7,9 классов, а у одиннадцатиклассников - гораздо реже.

Насколько иноязычная лексика изменит облик русского языка, обогатит его или навредит ему, покажет время. Русский язык не впервые сталкивается с необходимостью воспринимать из международного опыта полезную информацию в виде иностранных слов.

Иноязычные слова появляются в русском языке как под влиянием внешних (неязыковых), так и внутренних (языковых) причин.

Как известно, в языке закрепляются, прежде всего, слова, которые называют какие-либо новые, достаточно распространённые явления.

Исследование, целью которого было выяснение уровня понимания таких слов, которые уже вошли в нашу современную жизнь, показало, что только учащиеся 11 классов понимают значение многих слов, вошедших в русский язык в последнее десятилетие.

Тотальная компьютеризация привела к тому, что в русском языке, особенно в молодёжной среде, сложился своеобразный жаргон, в котором много слов из английского языка, часто переделанных или нарочно исковерканных.

Заимствованные слова не нужны тогда, когда они являются абсолютными синонимами существующих исконных слов.

В.Г.Белинский в своё время писал «Нет сомнения, охота пестрить русскую речь иностранными словами без нужды, без достаточного основания противна здравому смыслу и здравому вкусу».

Как современно звучат слова известного критика 19 века!

Д.Зайцева
гим. №3 уч-ца 10 кл.

Агрессивные жесты на страницах современных периодических изданий для молодежи (на материале журналов «Cool» и «Браво» 2004 –2005 г.)

Мы знаем, что в процессе общения невербальная коммуникация имеет первостепенное значение (по данным исследователей, «невербальный компонент разговора занимает 65%» (Пиз А. Язык жестов. Воронеж:НПО «Модек», 1992, С.4)).

Однако по нашим наблюдениям, современные средства массовой информации: телевидение, газеты и журналы, реклама – часто

совершенно не учитываю невербальную информацию, которую предоставляют зрителю или читателю. Речь, в первую очередь, идет о жестах.

На наш взгляд, наибольшее количество отрицательной невербальной информации представлено на страницах современных периодических издания для молодежи. Проанализировав серию журналов за последние два года, было установлено, что публикуемые материалы – фотографии известных людей, репортажи с концертов, плакаты и т.д. - где наиболее ясно видны жесты, содержат различного рода отрицательную невербальную информацию. Среди жестов, формирующих у молодых людей агрессию и негативное отношение к жизни, можно выделить следующие:

1) нецензурный жест руки – показ среднего пальца, обозначающий бранное выражение «пошел ты...» (в каждом номере популярных журналов «Cool» и «Браво» в репортажах, интервью или статьях можно обнаружить этот жест, при чем показывают его и представители шоу-бизнеса, и обычные люди-герои заметки).

2) Жест, при котором большие пальцы рук заткнуты за ремень, в карманы брюк, как бы акцентируя внимание на области ниже пояса (этот жест используют и мужчины и женщины), составляет 80% из опубликованных на страницах молодежных журналов и обозначает готовность к битве, спору, сексуальную агрессию.

3) Перекрецывание рук и ног («закрытые жесты») встречается крайне часто (также в каждом номере названных журналов) и свидетельствует о нежелании общаться с корреспондентом и, соответственно, с читателем, негативной оценке ситуации, о скрытой агрессии по отношению к собеседнику, о специально созданном барьере между собой и предполагаемым собеседником.

4) Жесты и позы вульгарно-сексуальные – представляют собой широко разведенные в стороны руки и ноги, явную открытую демонстрацию каких-либо частей тела, несущие, однако, негативную агрессивную информацию о человеке.

5) Специально публикуемые жесты и позы, снятые фотографом-папараци с намерением скомпрометировать известную личность: съемка с некрасивым ракурсом (например, снизу или сверху), момент принятия пищи, почесывание носа, зевание и другие естественные проявления человека. Все это тоже формирует у молодого человека негативное отношение к людям, заставляет самому проявлять агрессию.

Нами представлен далеко не полный перечень жестов, но уже ясно, что данная тема требует глубокого и серьёзного рассмотрения

учёными. По наблюдениям и опросам, непосредственно проводимыми нами, можно сделать неутешительные выводы: молодые люди копируют агрессивные жесты в своем общении, считают их нормальными, но сами того не замечая, перенимают агрессивное поведение и подсознательно формируемое негативное отношение к людям.

Кретинина Я.
гим. №3 уч-ца 10 кл.

Невербальное общение Раскольникова с Соней Мармеладовой в сцене признания (на материале романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание»)

При анализе художественного произведения мы обращаем внимание, в первую очередь, на его идейно-смысловое содержание, на речь героя, на высказанные им мысли, на основе чего делаем вывод о сущности характера персонажа, об авторской точке зрения на проблемы, затронутые в тексте. В таких сложных и многоплановых произведениях, как роман Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», каждая деталь, любой символ, всякое описание несут на себе значимую смысловую нагрузку и при полном анализе представленного материала дают возможность сделать более глубокие выводы, полнее представить авторскую концепцию. Мы считаем, что описание неверbalного общения в данном романе является необходимым элементом в описании характера Родиона Раскольникова.

Читая сцену признания в убийстве (часть5, глава 4), мы замечаем крайне скучную информацию о поведении Раскольникова, тем значимее становится каждый жест и детали поведения героя. Вот он сел на стул и «молчал, **глядя в землю** и что-то обдумывая», далее «...он склонил голову и закрыл лицо руками», чуть позже «опять он **закрыл руками лицо и склонил вниз голову**» - автор несколько раз на одной странице повторяет эти жесты героя, очевидно, желая показать невербально тяжесть тех слов, которые хочет и не решается произнести герой.

В моменты наивысшего напряжения, когда Раскольников, мучая Соню вопросами, все же решается произнести страшные слова об убийстве, автор так рисует его поведение: «он **обернулся к ней** мертвенно-бледное **лицо** свое, губы его бессильно кривились, усиливаясь что-то выговорить», и снова «он **обернулся к ней** и пристально-пристально **посмотрел на нее**», наконец, произнося довольно-таки туманно о том, что знает убийцу, он «неотступно **продолжая смотреть в ее лицо**, точно был не в силах отвести глаз» так и не сказал ничего. Желание встретиться взглядом - это попытка выразить те мысли, которые не может вместить слово; глубокое понимание другого человека возникает в романе, скорее, не на уровне языковом, а на уровне внешних проявлений мысли посредством взгляда, жеста, движения.

Момент истины наступает снова не словесно, а невербально, Раскольников предлагает: «**Погляди-ка** хорошенько» - и вдруг «с тем же испугом, **смотрела** она на него... и все неподвижнее становился ее взгляд на него». Соня догадывается, что Раскольников тот самый убийца только по пристальному взгляду, по едва уловимым жестам и изменениям мимики.

Но самым необычным авторским решением можно считать демонстрацию героем улыбки в тех ситуациях, когда он обессилен мыслями и поступками: перед самым признанием «**засмеялся** Раскольников, но как-то с натугой» и после покаяния «**отшатнулся и с грустной улыбкой посмотрел на нее**». Мы ясно видим в этой улыбке неуверенность и смятение героя, ощущение им греховности содеянного и невозможности исправить случившееся.

Достоевский как талантливый писатель-психолог создает на страницах произведения особенную ситуацию: неверbalное общение героев оказывается более информативным для самих персонажей и читателя, чем их словесное общение.

Таким образом, в литературном произведении невербальная информация позволяет во многих случаях четче и полнее охарактеризовать поведение и даже мысли героя; анализ невербального общения дает возможность ярче представить образы в художественном произведении, понять авторскую идею.

Ляховкина А.
Круглая Т.,
уч-цы 9 кл. гим. №3

Мобильный телефон как новый вид средств общения

«Мобильный телефон – это не только средство общения», - эту фразу из рекламы популярной марки телефона слышал каждый. Согласно ей, мобильный телефон мы можем использовать как – то еще. Но ведь его основная задача – обеспечение быстрой связи между людьми, способность общаться друг с другом, или уже нет?

Мы решили провести опрос, чтобы выяснить отношение молодёжи к собственным мобильным телефонам. Наши вопросы были следующего характера, например: «Что для тебя мобильный телефон?», «Для чего ты чаще всего его используешь?», «Главное в телефоне – возможность общения или что – то ещё?», «Появились ли у тебя новые друзья благодаря мобильному телефону?» или «Каким должен быть мобильный телефон?».

В последнее время мобильные телефоны стали неотъемлемыми атрибутами в жизни школьников. По результатам опроса, в старших классах этим способом связи пользуется каждый 3 человек. Что касается первого вопроса, то 68% респондентов не согласились с рекламным аргументом о том, что мобильный телефон – это не только средство общения, хотя 12 % ,напротив, считают его средством развлечения. 16% опрашиваемых ответили, что для них мобильный телефон – это «всё». Но его так же считают игрушкой (об этом мы узнали от 4% респондентов).

На вопрос о том, зачем ученику нужен мобильный телефон, наиболее распространенными были следующие ответы: позвонить (так ответило большинство – 64%), послать SMS сообщения (32%) и «поиграть» (4%).

Итак, по опросам, проводимым среди старшеклассников, мы выяснили, что для них мобильный телефон является неотъемлемой частью имиджа и выполняет разнообразные функции, способствующие общению:

1) это возможность общаться друг с другом, находясь даже на далёком расстоянии, причём общение может проходить, непосредственно слыша друг друга, но и при помощи коротких и мультимедийных сообщений.

2) современному молодому человеку, желающему быть в курсе последних новостей и событий, телефон помогает получать информацию из Интернета. В последнее время особую популярность приобрели так называемые «мобильные знакомства», с помощью которых можно обрести новых друзей по всему миру. Но пользуются

ими не все, а только 56% опрошенных. А вот 44% с помощью мобильного телефона новыми друзьями не обзавелись.

3) Теперь с помощью мобильного телефона можно привлечь к себе внимание сверстников. Как правило, привлекающими атрибутами являются: необычная или дорогая модель телефона, многочисленные функции, как-то: встроенные фото- и видеокамеры, цветной дисплей, полифонические мелодии и необычные игры.

4) современные молодые люди с помощью мобильного телефона стараются подчеркнуть свою индивидуальность: всевозможные аксессуары, например: необычные чехлы для телефона, приспособления для крепления, игрушки – могут выделить его владельца из общей массы. Некоторые респонденты предлагали интересные украшения для мобильных телефонов, такие, как – бабочка (ответ звучал так: «На нём должна быть бабочка»...) и золотая панель с драгоценными камнями.

5) кроме этого, телефон позволяет разнообразить досуг, скрасить время ожидания, а при отсутствии собеседника, заменить его.

Из сказанного следует вывод – с одной стороны, мобильный телефон открывает перед нами новые возможности общения, а с другой стороны, становится опасным атрибутом молодого человека, не способного обходиться без него.

Лапыгин С.

Названия фантастических существ в компьютерных играх

На сегодняшний день более 90 % молодых людей увлечено компьютерными играми.

По опросам, проводимым среди учащихся 8-11 классов гимназии №3 (то есть среди подростков 12-16 лет), мы выяснили, что для них компьютерная игра является основным средством развлечения и интересным занятием (80%), настоящим и серьезным хобби (15%), обычным способом провести время, ничем серьезным (5%). Признавая многие игры агрессивными, жестокими по содержанию и выполняемым миссиям, подростки отвергают их серьезное влияние на

психику, полагая, что способны не соотносить события реальной жизни с компьютерной игрой.

Не пытаясь проанализировать суть каждой компьютерной игры, мы остановимся лишь на именах собственных, используемых создателями этого виртуального продукта для названия фантастических существ. Эти названия можно разделить на несколько смысловых групп:

1) использование в качестве названия уже существующее в мифологии или литературе имя собственное - Мефистофель, Дьявол, Архангел (игра «Diabolo - 2»). Мефистофель – известный герой-демон произведения И.В.Гёте «Фауст», взятый автором из христианских легенд. Архангел – в христианских представлениях старший ангел. Дьявол – мифологический персонаж, олицетворяющий силы зла. Разумеется, компьютерные персонажи не соответствуют правильному мифологическому толкованию.

2) Использование в названии каких-либо морфем, уже известных в именах собственных других мифологических персонажей – например, суффикса – ри-эль: Днериэль (гигантская гусеница), Тираэль (рыцарь, парящий в воздухе), Анадриэль (шестирукий демон)- указанная игра «Diabolo-2». Подобные словообразовательные элементы мы встречаем в трилогии Р.Р.Толкиена «Властелин колец» - Галадриэль (прекрасная фея), Гилтониэль (волшебница). Становится ясно, что создатели игры не заботились о соответствии суффикса в названии его значению, данному автором.

3) Использование в названии существ «неприятных» звуковых сочетаний для обозначения злых сил: Хассат (лев в доспехах), Заураск (большая ящерица), Дрок (крокодил, ходящий на задних лапах) – игра «Dungeon Siege». Очевидно, сочетание согласных звуков «х», «с», «р», «к» создают в нашем восприятии ассоциации с какой-либо угрозой.

4) Часто встречаются в качестве имен собственных словосочетания прилагательного или существительного в качестве определения и существительного, непосредственно называющего героя: Снежный гигант, Король ястребов, Дьявольский леопард, труп лучника - игра «Blade and sworad».

Из сказанного можно сделать вывод, что современные компьютерные игры не могут положительно влиять на развитие психическое и умственное подростков, так как уже на уровне языковом, в частности в использовании имен собственных,

формируют агрессию и жестокое отношение к людям и животным, неправильное представление о мифологии разных народов, лишают возможности творчески мыслить.

*Мочалина Александра
МОУ СОШ № 75
руководитель Чудакова Л.В.*

ШКОЛЬНЫЙ ЖАРГОН, ЕГО ЗНАЧЕНИЕ И ФУНКЦИИ.

Фраза о том, что язык красив во всех его проявлениях, известна всем, но, как говорится в одной из восточных пословиц, и в пруду с лотосами водятся крокодилы.

Жаргон. А что такое жаргон вообще? Это, своего рода, язык в языке, особый вид речи. Строго говоря, жаргон – это разновидность речи какой-либо группы людей, объединенных единым занятием. Существуют различные виды жаргона: производственный (классово-прослоечный), жаргон группировок людей по интересам и увлечениям и молодежный жаргон. Молодежный жаргон называют сленгом.

В молодежной среде жаргон бытовал издавна. Вспомните жаргон семинаристов и гимназистов. Сленг подобен его носителю – он резкий, яркий, дерзкий. Причина его возникновения – желание переиначить мир на свой лад, доказать свою самостоятельность, показать, что ты не такой, как все.

Значительную роль в появлении новых слов в молодежном жаргоне играют средства массовой информации, особенно телевидение. Молодежь считает, что чем больше ты знаешь новомодных слов, тем выше твой статус. А средства массовой информации дают нам платформу для образования новых слов в молодежном жаргоне.

Молодежный жаргон в свою очередь делится на школьный и бытовой. В школьном жаргоне часто отражаются события, которые происходят в мире. В связи с неспокойной обстановкой, угрозы террористических актов, например, предмет химии стали называть «химикадзе».

Состав школьного жаргона очень объемный. Трудно перечислить все количество слов, которое употребляет школьник. Мною был проведен опрос среди 9-ых классов. Возраст 14-15 лет. Было опрошено 50 человек. Они должны были ответить на вопросы:

- 1) Какие слова вы чаще всего употребляете?
- 2) Какую роль школьный жаргон играет в вашей жизни?

Был получен следующий результат. Самыми популярными являются слова: училка, классуха, столовка, пара. Я обратила внимание на то, что некоторые слова в молодежном жаргоне имеют синонимы. Например: классный руководитель, оценка два.

Ответы на второй вопрос распределились так:

- 1) 54 % - жаргон необходим для общения со своими сверстниками;
- 2) 20 % - к нему привыкли;
- 3) 10 % - не играет никакой роли
- 4) 16 % - не ответили.

Эти результаты говорят о том, что школьный жаргон имеет право на существование.

Если ребенка критикуют, он учится ненавидеть.

Если ребенок постоянно растет в упреках, он учится жить с чувством вины.

А если ребенок растет в понимании, он учится находить любовь в этом мире.

Саргсян Гор. Лицей №3.

Использование приёмов бесконфликтного общения.

Каждый из нас живет, учится, работает среди людей. Общения между людьми получили различные разновидности по содержанию: производственные, практически-бытовые, межличностно-семейные, научно-теоретические. Я думаю, коммуникабельным можно назвать отзывчивого человека, реагирующего активно на окружающий его мир, стремящегося к познанию и деятельности совместно с другими. Такие люди обычно любят не только говорить, но и читать и размышлять о прочитанном.

Очень часто общению мешает то обстоятельство, что один из коммуникантов, обладая чувством юмора, любит шутить и подшучивать, а другой, напротив, этим чувством не обладает и поэтому обижается на первого. А.П. Чехов писал: «Не понимает человек шутки – пиши пропало! И знаете это уже ненастоящий ум, будь человек хоть семи пядей во лбу!»

Мои одноклассники это тоже заметили: почти все из опрошенных начинали свои ответы со слов: «Главное, собеседники должны понимать друг друга...». Психологи выделяют три типа общения: императивное, манипулятивное, диалогическое.

Императивное общение отличается тем, что один из партнеров стремится подчинить себе другого. К такому типу часто прибегают строгие родители. Они говорят, как разговаривать со знакомыми, что есть, что пить. Например, из 30 опрошенных мною сверстников, 12 отметили, что их родители общаются с ними таким образом. И несколько человек на вопрос как они избегают конфликтов с родителями, ответили, что предпочитают молчать и не оправдываться, а затем извиниться. Другие же отметили, что всегда просят родителей объяснить, что они сделали не так. И таким образом им очень часто удаётся избежать конфликтов. Сам я избегаю конфликтов с родителями вторым путём.

Манипулятивное общение сходно с императивным. Цель его -оказать воздействие на партнера по общению. Но здесь достижение своих намерений осуществляется скрыто. Например, четверо из опрошенных мною сверстников заявили, что избегают конфликтов с родителями, опираясь на свои хорошие оценки, и при любых просьбах напоминают об отметках..

Диалогическое общение противостоит вышеуказанным типам общения т. к. основан на равноправии партнеров, полном доверии друг к другу, заинтересованности партнеров разрешения общих проблем, соблюдении правил обращения к собеседнику от своего имени (без ссылки на чужое мнение). Диалогическое общение - гуманистическое позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия собеседников. Так мы общаемся с одноклассниками, с настоящими друзьями. Большинство из опрошенных одноклассников, заявили, что общаются друг с другом таким образом. Они также сказали, что главное, во избежание конфликта – дипломатичность. Одна из опрошенных отметила: “Если дипломат говорит «да», то это значит «может быть», если дипломат говорит «может быть», то это значит «нет», а если дипломат говорит «нет», то это не дипломат.” Жить в мире и согласии – это замечательно, поэтому необходимо знать, что делать с конфликтом, чтобы он не портил нашу жизнь.

Конфликты – это норма жизни. Чтобы преодолеть конфликт в первую очередь нужно войти в положение другого человека и попытаться понять его чувства, чтобы добиться диалога.

В известном рассказе Чехова “Толстый и тонкий” интересно то, что “толстый” хочет в общении с бывшим школьным товарищем снять с себя “маску превосходства”, стереть социальную грань, разделявшую бывших гимназистов. Но “тонкий” не может преодолеть раболепия, унижается. Он смотрит сам на себя и на свою супругу глазами

высокопоставленного чиновника, “толстого”, в котором он видит только подавляющего его высокого чина.

Второе средство смягчения конфликта – это подтверждение переживаний другого человека, выражение веры и согласия с тем, что они действительно серьёзны. Третье – это осознание или прояснение ситуации, отношений.

Это удивительно, но несколько человек увидели в конфликтах пользу. Они отметили, что конфликт способствует нашему самосовершенствованию, т.е. мы учимся на ошибках. Узнавая мнения окружающих, я много раз сталкивался с тем, что мои сверстники очень часто готовы идти на компромисс, лишь бы избежать конфликта. Одна моя одноклассница сказала, что возникновение конфликта – вина обоих участников, и я согласен с этой точкой зрения, потому что безвыходных ситуаций не бывает и всегда нужно стараться найти общий язык.

Черных О.
гим. №3 уч-ца 10 кл.

Отношение к модной одежде (щегольству) в пословицах русского народа (на материале словаря В.И.Даля)

Отношение людей к моде, модной одежде, очевидно, меняется с течением времени. Важно поэтому проследить, как в древности русский народ оценивал модников, щеголей, как относился к, так называемому сейчас, внешнему имиджу современников.

Проанализировав более 100 пословиц, содержащих информацию об одежде, щеголях, мы можем классифицировать их по некоторым группам:

1) одежда может украсить любого человека, сделать его привлекательным (Наряди пня, и пень хороши будет. Хоть дурен, да фигурен. Каков ни есть, а в синем), по платью узнают, насколько знатен и богат человек, то есть его социальный статус (По платью видят, кто таков идет).

2) Одежда помогает человеку общаться с другими людьми (Как обута нога, так всем слуга. Без сапог не слуга), некрасивое, неопрятное платье отталкивает собеседников, мешает осуществить задуманное (В рогожу одеться, от людей отречься. Голодный поле перейдет, а наг – ни с места).

3) Большая часть пословиц порицает тех, кто уделяет слишком пристальное внимание одежде, а не заботится о формировании личности (И толста, и пестра, а рыло свиное. Свинья в золотом ошейнике все свинья).

4) Особенно негативное отношение вызывают те люди, которые в стремлении за модной и дорогой одеждой не замечают бедности своей в доме (Дома – щи без круп, в людях - шапка в рубль. На брюхе шелк, а в брюхе щелк. В брюхе солома, а шапка с заломом).

5) Любого щеголя ждет незавидная судьба – бедная старость (Щеголяя смолоду, а под старость умирает с голоду), неспособность быть опорой родственникам (Щеголь – отцуматери не кормилец. Шаркать по паркетам, шаркун – не делец).

6) Некоторые пословицы явно указывают на то, что быть щеголем грехно, украшательство сродни бесовству (Полы да черти одной шерсти. Красная шапка – вор мужик).

7) Обобщающий философский смысл имеют высказывания, в которых утверждается значимость любого человека независимо от богатства одежды (Кто в камке, кто в парче, а мы в холсту – по тому ж мосту), поэтому нельзя переоценивать значение красивой одежды, а довольствоваться малым (В чем призван, в том и пребывай. Пей, ешь, как хочется, а носи, как можется. Всякого нищего не перещеголяешь).

Таким образом, в пословицах о щегольстве, дорогой и красивой одежде преобладают те, в которых порицается стремление людей выглядеть слишком богато, отрицается важное значение внешнего вида по сравнению с такими первостепенными понятиями, как дом, пища, труд. Такие пословицы составляют 90% исследуемого материала. Лишь немногие изречения русского народа свидетельствуют о важности внешнего облика человека. Следует заметить, что среди всех групп пословиц большее количество высказываний шутливого, порой сатирического содержания, что тоже немаловажно, так как свидетельствует об ироничном отношении наших предков к вопросам внешнего вида, щегольству, финансовым затратам на одежду.

Щеповских Н.
Сафонова О.
гим. 3 уч-цы 9 кл.

Внешний имидж современного школьника

В словаре иностранных слов понятие имиджа трактуется как «целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др. образ какого-либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т.п.)» (Васюкова И.А. словарь иностранных слов. М., АСТ-Пресс, 1999).

По опросам, проводимым среди учащихся 9-11 классов, мы выяснили, что современные молодые люди связывают понятие имидж с внешностью человека, в частности, со стилем его одежды. Поэтому целью данного исследования является определение внешнего имиджа современного школьника, выяснение предпочтений в стиле одежды, необходимых аксессуаров.

Отказ многих учебных заведений от школьной формы привел к тому, что школьники могут самостоятельно выбирать наиболее приемлемую для них одежду. Большинство опрашиваемых (около 80%) отнесли себя к приверженцам спортивного стиля, так как он позволителен в любой обстановке и не предполагает скованности в действиях, кроме того, позволяет не выделяться из группы сверстников. Необходимыми атрибутами этого стиля опрашиваемые называют джинсы, кроссовки, свитера и футболки. Из аксессуаров практическую значимость приобретает рюкзак, часы, мобильный телефон. Как ни странно, но молодые люди предпочитают спокойные, неяркие цвета в одежде: синий, черный, серый, белый. Лишь 20 % опрашиваемых (среди которых только девушки) считают уместными в спортивном стиле яркие цвета: розовый, красный, оранжевый. Очевидно, что среди школьниц актуальным остается и романтический стиль, правда, в сочетании со спортивным, более практичным.

Следует отметить, что некоторые учащиеся (15-20 %), желая демонстрировать независимость от норм и индивидуальность, склонны относить свой внешний имидж к экстравагантному стилю. Данный стиль не только помогает выделиться из толпы, но и явно показывает принадлежность человека к той или иной молодежной группировке, неформальному течению. По широким джинсам и футболкам, не по размеру большим курткам с капюшоном узнается представитель реп-культуры. Молодому рокеру необходима кожаная куртка со множеством металлических деталей, блестящие железные аксессуары,

военизированные ботинки, футболки с изображением известных рок-музыкантов. Представители так называемой культуры готовы предпочитают романтизированную одежду черного цвета. Однако по результатам опросов среди подростков можно сказать, что экстравагантный стиль вызывает у большинства людей недоверие к его носителю, с ним труднее установить контакт, найти темы для общения, обратиться за помощью.

Из сказанного следует, что многие подростки отдают предпочтение спортивному стилю одежды, позволяющему не отличаться от сверстников и в то же время чувствовать себя в любой обстановке раскованно и неофициально. Небольшое количество молодых людей считают необходимым даже в школе демонстрировать в одежде свои пристрастия музыкальные или выражать протест против установленных норм. Однако следует констатировать, что значение внешнего имиджа понимается современными школьниками верно – они сознательно формируют собственный образ с целью привлечения к себе внимания или «самопопуляризации».

¹ Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1987

² Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973

³ Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М., 1990

М.Мокичева, Л.В.Ухова (ЯГПУ)

Коммуникативное поведение радиоведущих в прямом эфире

Объектом нашего исследования является устная публичная речь, а **предметом-** коммуникативное поведение радиоведущих. В рамках настоящей работы мы определили **целью** дать сравнительный анализ коммуникативного поведения радиоведущих регионального и столичного эфиров.

В основу нашего исследования положена модель языковой личности, предложенная М.А. Канчер [Канчер, 2000], как наиболее релевантная задачам, стоящим перед исследователями публичного диалога.

Исследователь выделяет три аспекта описания языковой личности: стилистический, коммуникативно-прагматический, лингвокультурологический. В коммуникативно-прагматический аспект нами включены, кроме того, еще несколько составляющих: тип речевой культуры радиоведущих [Сиротинина, 1995], «личностный комплекс» ведущих [Седов, 2000], уровень общения, который

выбирает каждый из них при организации диалога с радиослушателями [Добрович, 1987], репертуар речевых жанров, используемых радиоведущими [Федосюк, 2000].

Проведенный анализ речевого поведения радиоведущих регионального эфира радиостанции «Европа +» Марии Ильинской и столичного эфира «Русского радио» Алены Кутузовой выявил следующее:

1. М. Ильинская организует свою речь творчески, на что указывает широкое использование изобразительно-выразительных средств языка, а также лексики с различными типами коннотаций.

Речь А. Кутузовой, напротив, строится на стандартных конструкциях.

2. М. Ильинская воплощает собой **элитарный** тип речевой культуры.

А. Кутузова является носителем **среднелитературного** типа.

3. «Личностный комплекс» М. Ильинской составляют **конформная** доминанта, **актуализаторская** субдоминанта и **манипуляторский** субстрат.

Доминанта «личностного комплекса» А. Кутузовой является **манипуляторской**; субдоминанта в равной степени включает в себя **активно-центрированный** и **агрессивный** подтипы речевого поведения. Субстрат «личностного комплекса» радиоведущей-кооперативный.

4. При общении с радиослушателями М. Ильинская выбирает **конвенциональный** уровень.

Алена Кутузова же стремится вести диалог на **игровом** уровне, однако ее речевое поведение не отвечает требованиям, предъявляемым к подобному стилю общения. Поэтому очень часто ее коммуникативные «неудачи» позволяют характеризовать ее как **примитивного** собеседника [Добрович, 1987].

5. М. Ильинская активно использует как информационные, так и фатические речевые жанры. А. Кутузова же нацелена больше на сообщение информации, чем на установление коммуникативного контакта с радиослушателями.

6. В основе коммуникативной ситуации программ «Презент» и «Стол заказов» лежит речекультурный сценарий приема гостей. Если речевое поведение М. Ильинской соответствует всем правилам поведения, принятым в нашем обществе, то А. Кутузова лишь формально выполняет роль «хозяйки дома».

Добрович А.Б. Воспитатель о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Канчер М.А. О трех аспектах описания языковых личностей // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000.

Седов К.Ф. Речевое поведение и типы языковых личностей // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург 2000.

Сиротинина О.Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. №4. 1995.

Федосюк М.Ю. Репертуар жанров речи радиоведущих музыкальных программ. // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000.

Мастерская педагога

Л.Г. Антонова

Медиатексты в системе преподавания коммуникативных дисциплин

Современная языковая личность живет в пространстве **медиатекстов**, предложенных ей средствами массовой информации.

Можно говорить об отличительных чертах этого нового информационного пространства и особенностях самих «коммуникативных продуктов», создаваемых в нем.

Во-первых, медиатексты фиксируют реальные события, погружая их в нестабильное, меняющееся социокультурное пространство и нагружая их *дополнительными информационно-культурными смыслами*. Это требует особой подготовки реципиента, потребителя информации, при интерпретации всех тематических и смысловых кодов таких новых текстов. Следует подчеркнуть, что объем и полнота информации при создании этих текстов увеличивается не за счет фактологической, документальной стороны высказывания, а за счет «игры» (в широком смысле слова) разных текстовых структур внутри одного медиатекста. Это тоже создает трудности для

неподготовленного коммуниканта при восприятии и освоении информации.

Во-вторых, современные медиавысказывания, создаваемые на *новой знаковой основе*, с учетом разных кодов восприятия: визуальных, вербальных, символических – требуют от коммуниканта в процессе декодирования особого «видения» и «осознания» рациональности и эмоциональности в использованных средствах «значения» информации, понимания их функции.

В-третьих, новые тексты, созданные как медиапродукты корпоративной культуры, *отражают все особенности миро- и самоощущения современного человека*: интертекстуальность, эмоциональность, мультиплекционность (клиповость), персонифицированность. В связи с этим, возникает проблема «приобщенности» или «неприобщенности» аудитории к предлагаемым корпоративным информационным проектам.

Выбирая для занятий в коммуникативных курсах медиатексты, мы должны говорить о создании **особой методики работы** с этими новыми текстовыми продуктами.

Во-первых, *система вопросов аналитического плана в работе с такими текстами* должна включать разъяснения – рекомендации, позволяющие грамотно интерпретировать способы и средства выражения авторского намерения. Как правило, эти вопросы позволяют, не опуская главного в предметном плане, оценить, как автору удается выстроить иерархию ценностных смыслов, сохранить возможность субъективного прочтения жизненного факта, как «работают» в инструментарии автора известные медиакоды: динамический характер информирования; свобода и эклектичность жанровой модели, интерактивность в организации диалога с возможным и полиадресным потребителем информации.

Во-вторых, медиатексты как дидактические материалы, которые имеют повышенный прагматический статус и воспринимаются обучаемыми позитивно, позволяют организовать целую серию *заданий аналитико-конструктивного плана*:

- произвести компрессию исходной текстовой информации или жанровой формы материала при изменившейся ситуации предъявления медиатекста (*газетная публикация – телерепортаж – радиохроника*);
- подготовить комплексное моделирование (макетирование) предложенного текстового материала в изменившихся условиях медиапространства (решение этических или нравственных проблем в

молодежной газете; представление историко-культурных вопросов в детской или студенческой аудитории; в рамках коммерческой рекламы или PR-акции) и защитить свой медиапроект;

- осуществить интерактивное «подключение» в предложенный медиаконтекст (стать одним из героев *проблемного репортажа; участником интеллектуального шоу; гостем в студии тематической программы*) и «дописать» предложенный исходный медиатекст.

Обращение к медиатекстам может быть связано и с решением задач формирования системы требований к *коммуникативному поведению и культуре речи человека*, говорящего публично. В связи с этим медиатексты могут стать своеобразным «зеркалом», отражающим «языковой вкус» и «языковую персональную идентификацию личности» современной эпохи, а обращение к ним дает обучающим и обучаемым материал для серьезных размышлений о коммуникативной компетентности современной языковой личности.

И.А. Морозова

Место и роль риторики в вузовском курсе «Русский язык и культура речи» для студентов- нефилологов

Учебный курс «Русский язык и культура речи», включенный в стандарт высшего образования с 2000 года, можно назвать базовым в формировании коммуникативно-речевой грамотности студентов. В Примерной программе, рекомендованной Министерством образования России для всех вузов (авторы: Сидорова М.Ю., Кукушкина О.В., Григорьева О.Н., Литневская С.Н.), подчеркивается, что данный курс «нацелен на повышение уровня практического владения современным русским литературным языком у специалистов нефилологического профиля в различных сферах функционирования русского языка, в письменной и устной его разновидностях».

В соответствии с подобными установками риторика, естественно, входит в структуру новой учебной дисциплины в качестве неотъемлемой составляющей части. Между тем, учитывая требования речевой практики, тенденцию к риторизации учебной деятельности, интегрирующий характер ораторского искусства, полагаем, что курс «Русский язык и культура речи» необходимо строить как

лингвовориторический, в котором риторике отводится определяющая роль.

Как известно, в настоящее время риторически грамотное владение родным языком является одним из компонентов успеха личности в любой сфере деятельности. Поэтому смещение акцентов в сторону риторики позволит усилить у учащихся мотивацию к изучению курса, развить интерес к предмету, любовь к родной речи, сформировать осознанное и грамотное отношение к процессу общения, а также сделать изучение русского языка и культуры речи практически ориентированным, более познавательным и привлекательным для слушателей.

Задача преподавателя – найти оптимальные способы, ведущие к развитию коммуникативных способностей студентов. Для достижения этого возможно использовать активные формы работы (ролевые игры, речевую гимнастику, тренинги, дебаты, дискуссии и др.), строить обратную связь и контроль так, чтобы преобладающим видом отчетности были публичные выступления в разных жанрах. Именно это даст возможность студентам использовать свои знания в различных ситуациях, развивать творческие способности, умение рефлексировать, взаимодействовать друг с другом, совершенствовать риторические навыки, вырабатывать свой собственный стиль общения.

Подобная практика позволит одновременно, в совокупности формировать все компоненты (языковой, риторический, рефлексивный) профессиональной коммуникативной компетенции современного специалиста.

А.В. Рудакова

«Деловая риторика» в вузе

(на примере преподавания курса по выбору «Риторика» студентам экономического факультета ВГУ)

Риторическая грамотность делового человека – одна из важнейших проблем современного общества. В системе вузовских дисциплин курс по выбору «Риторика» для студентов-экономистов призван научить будущих специалистов эффективному речевому воздействию, практическим риторическим приемам, которые позволяют им лучше владеть собственной речью и достигать успеха в своей деятельности. Особое внимание уделяется вопросам технологии эффективной речевой коммуникации – развитию умений успешно вести деловые

переговоры, публично выступать, эффективно вести межличностное общение.

Преподавание дисциплины «Риторика» осуществляется в виде лекционного курса (36 часов), по окончании – зачетная практическая работа. Занятия проводятся в I семестре первого курса. Несмотря на теоретический способ подачи информации, материал носит максимально практический характер (авторская программа – «Практическая риторика» И.А. Стернина).

Основная задача курса – знакомство студентов с особенностями делового публичного выступления. Поэтому курс состоит из двух частей: риторический блок (теоретические сведения об общих особенностях публичного выступления) и блок межличностного делового общения (языковые особенности стандартных коммуникативных ситуаций делового общения).

В **риторическом блоке** особое внимание уделяется технике убеждающего выступления, так как деловому человеку приходится довольно часто доказывать свою точку зрения и убеждать собеседника. Вопросы, которые рассматриваются особенно подробно: тезис и аргументы, особенности агитационного и собственного убеждающего выступлений, виды аргументов, способы аргументации, правила эффективной аргументации, приемы усиления убедительности речи, учет особенностей аудитории.

При анализе убеждающего выступления дается представление о понятиях *спор*, *диспут*, *дискуссия*, *дебаты*, *полемика*, *прения*, *конфликт*. Определяются их отличительные особенности и правила их ведения. Большой интерес у студентов-экономистов вызывают темы «Стратегии поведения в конфликте» и «Предупреждение конфликтов». Раскрытие тем осуществляется с помощью примеров из современных теле- и радиопередач (телепередачи «Мы», «К барьеру», «Народ хочет знать» и др.).

Не менее важным для будущего специалиста является умение составлять тексты протокольно-этикетного выступления, так как ситуации, связанные с произнесением приветственной речи, поздравительной речи, похвальной речи, ситуации представления гостя (нового сотрудника), вызывают трудности у многих молодых людей. Студенты знакомятся с правилами подготовки и произнесения подобных жанров протокольно-этикетных выступлений.

Умение выступать перед камерой, давать интервью часто вызывает у многих молодых людей затруднения, поэтому наш курс включает в себя и темы, связанные с особенностями информационного

выступления. Умение правильно подать собеседнику важную информацию, риторически верно дать поручение подчиненному, сжато и доступно объяснить клиенту что-либо являются необходимыми профессиональными умениями менеджера и экономиста.

Кроме умения составлять текст публичного выступления, деловой человек должен уметь эффективно произносить подготовленный текст. В связи с этим, уделяется внимание теме «Поведение оратора в аудитории»: внешний вид оратора, манера выступления, расположение в аудитории, приемы борьбы с волнением, реакция оратора на помехи в ходе выступления, невербальное поведение оратора и др.

Второй блок (**блок межличностного делового общения**) посвящен вопросам деловой риторики: умение задавать вопросы, способы ответа на вопрос, приемы против некорректного поведения собеседника, умение делать критические замечания, составлять и произносить комплименты и др.

Описываются основные особенности деловой беседы, деловых переговоров, правила разговора по телефону.

Отдельно рассматривается тема «Культура речи делового человека», в рамках которой студенты знакомятся с некоторыми орфоэпическими, лексическими, грамматическими и стилистическими нормами современного русского языка, связанными непосредственно с деловым общением.

Студентамдается понятие о современной литературной норме и профессиональном языке бухгалтеров и экономистов (орфоэпические нормы – *квартал, договор, средства, заключим договоры, позвонит, афера* и т.п.), о сферах их использования. Данная часть курса содержит перечень обязательных понятий, связанных с экономической деятельностью (*кредит, дебет – кредит, дилер, брокер, дистрибутор, маклер, риэлтор, виза, факсимile, директ мейл, контракт, лимит, менеджер, менеджмент, маркетинг, оферта, накладная, прайс-лист, прейскрант, презентация, рекламация, реквизиты, резюме, сертификат, трансферт* и др.), знакомит с паронимами (*адресат – адресант, командированный – командировочный, статус – статут* и др.), предупреждает ошибки, связанные с употреблением иностранных слов. Уделяется внимание и грамматическому строю речи делового человека (согласование подлежащего со сказуемым; нормы управления – *согласно приказу, распоряжению, управляющий фирмой, организацией, заведующий отделом, магазином* и др.). Даются сведения об особенностях официально-делового стиля, приводятся примеры стилистических

ошибок, встречающихся в средствах массовой коммуникации (необоснованное употребление жаргонных вариантов *черный нал*, *накрутка*, *черная касса*, *белая бухгалтерия*, речевые ошибки).

Приведем пример занятия, посвященного знакомству с формами конструктивной критики. В начале занятия дается понятие критики, затем перечисляются основные ошибки критических высказываний, предлагаются формы конструктивной критики:

подбадривающая критика – «*Ничего. В следующий раз сделаете лучшее. А сейчас – не получилось!*»;

kritika-nadежда – «*Надеюсь, что в следующий раз вы сделаете это задание лучше!*»;

kritika-analogiya – «*Раньше, когда я был таким, как вы, я допустил точно такую же ошибку. Ну и попало же мне от моего начальника!*»;

kritika-poхвала – «*Работа сделана хорошо. Но только не для этого случая!*»;

kritika-oзабоченность – «*Я очень озабочен сложившимся положением дел, особенно у таких наших товарищей, как...*»;

kritika-soperеживание – «*Я хорошо вас понимаю, вхожу в ваше положение, но и вы войдите в мое. Ведь дело-то не сделано...*»;

kritika-sожаление – «*Я очень сожалею, но должен отметить, что работа выполнена некачественно!*»;

kritika-zамечание – «*Не так сделали. В следующий раз посоветуйтесь!*»;

kritika-trerebование – «*Работу вам придется переделать!*»;

собственно конструктивная критика – «*Работа выполнена неверно. Что собираетесь теперь предпринять?*».

Студентам предлагается самостоятельно потренироваться в использовании данных способов критических высказываний, выбрать лучшие с их точки зрения варианты.

Основная трудность данного курса – теоретический способ изложения материала, который не позволяет отработать полученные знания на практических занятиях (в плане они не предусмотрены).

Практическая направленность курса реализуется в ходе зачетной работы: студенты должны подготовить текст убеждающего выступления по заданной теме.

Библиографический список:

Стернин И.А. Практическая риторика. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

Андреев В.И. Деловая риторика. – Казань: Издательство Казанского университета, 1993. – 252 с.

Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика. – Ростов на Дону: МарТ, 2002. – 512 с.

Колтунова М.В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет. Учебное пособие для вузов. – М., 2002. – 288 с.

Е.Ю.Лазуренко

Учебные дебаты как форма обучения культуре общения

С 1997 года в старших классах учебных заведений г. Воронежа и Воронежской области в рамках программы регионального предмета «Культура общения» практикуется такая форма работы как учебные дебаты.

Учебные дебаты являются эффективным средством формирования и развития целого комплекса навыков культуры общения. В процессе дебатов участники должны продемонстрировать речевой этикет, этикет внешнего вида, навыки публичного выступления и поведения в аудитории, навыки аргументации, умение ставить вопросы и отвечать на вопросы, а также такие качества как толерантность и умение сохранить лицо в условиях столкновения мнений. Особенность дебатов в том, что в них не спорят, а лишь высказывают и аргументируют свою точку зрения. Это снижает уровень конфликтности при обсуждении самых острых проблем, заставляет ребят выслушивать оппонентов, учит не перебивать, внимательно слушать, уважать чужое мнение, не раздражаться, сохранять приветливость.

При подготовке и проведении дебатов в школе следует учитывать главную их особенность – они носят учебный характер.

Следовательно, необходимо осознание школьных дебатов как учебных. В связи с этим учитель должен четко осознавать цели, которые ставят дебаты: совершенствование специфических умений устной речи учащихся. Необходимо обратить внимание учащихся, что цель дебатов – проанализировать как можно больше разных точек зрения и сопоставить их, а не настаивать на своей точке зрения. Необходимо дать установку на игру по определенным правилам,

ориентирующую участников на то, что они должны сами получить и дать зрителю материал, аргументы для размышления, а решение можно принять потом, после дебатов и обдумывания прозвучавших в процессе дебатов мнений. Вариантом дебатов, который можно использовать для более подготовленных учащихся, является следующий: обе команды готовят аргументы и за и против каждого из двух выбранных заранее тезисов, а непосредственно перед проведением дебатов по жребию определяется, какую точку зрения команде придется отстаивать. Учебные дебаты не предполагают, что участники отстаивают те точки зрения, которые разделяют сами: они должны уметь аргументировать заявленные тезисы.

Дебаты не призваны определить «на месте», кто прав и как решить проблему (это не дискуссия), они призваны дать возможность участникам и слушателям получить и ранжировать некоторые аргументы для последующего обсуждения и принятия решения в будущем.

Дебаты начинаются с выбора темы, где ребятам предлагается 5-6 тем, и путем голосования выбирается та, которая представляет для них больший интерес. Список тем формируется из тем, предложенных детьми.

Правильно выбранная тема имеет важнейшее значение. Она должна быть общественно значима, должна быть интересна учащимся, должна ориентировать их на выработку собственного мнения, но в то же время на учебных дебатах, думается, должны рассматриваться проблемы, которые уже в основном решены учеными, политиками, общественными деятелями. Школьники идут проторенным путем, они не могут, да и не должны браться за разрешение еще не осмысленных и не разрешенных крупными специалистами проблем; кроме того, они должны к дебатам иметь достаточно готового материала по обсуждаемой теме. Таким образом, на дебатах ученики заново «изобретают велосипед», но изобретают сами, двигаются в нужном направлении, учатся использовать и анализировать имеющийся в их распоряжении материал. Предлагаются в качестве тем для дебатов и не решенные вопросы по городским проблемам, актуальные для воронежцев, например: «Льготный проезд в транспорте», «Нужно ли переименовывать воронежские улицы?» и т.д.

Преподавателю необходимо помочь учащимся сформулировать некоторые основные тезисы, чтобы можно было сформировать команды с различающимися подходами к проблеме. Команды

защищают противоположные или не совпадающие точки зрения на проблему, которая выносится на обсуждение.

Класс делится на две половины, начинается коллективный подбор аргументов по тому или иному тезису. Учитель помогает командам сформулировать тезис, расположить аргументы по степени важности, подобрать вопросы в адрес будущих оппонентов. Урок предварительной подготовки проводится как урок регламентированной дискуссии. Учащимся предлагается рассмотреть заявленную проблему с разных сторон, накопить как можно больше аргументов за и против. Материалом для подбора аргументов является и фрагменты литературных произведений, русские пословицы и поговорки, цитаты и афоризмы, материалы СМИ. Например, при подготовке дебатов по теме: «Всегда ли правы взрослые?» учащимсялагаются задания типа: Подтвердите или оспорьте правильность пословицы «Яйца курицу не учат», согласитесь или опровергните высказывание писателя Л.Жуховицкого: «Человек, который вырос в добродушной семье, всю жизнь благодарит ее за радость. Человек, который вырос в трудной семье, всю жизнь благодарит ее за науку».

Дебаты проводятся по регламенту, за соблюдением которого следит учитель. Капитанам команд для выступления отводиться 5 минут, членам команд – 3 минуты . На вопросы капитанам и членам команд дается 3 минуты. Нужно отметить, что при проведении дебатов с учащимися 8 классов время для выступлений можно уменьшить, так как ребятам на первом этапе трудно выступать так долго. При появлении опыта проведения дебатов можно вернуться к прежним временным рамкам.

После проведения дебатов проводится голосование слушателей – какая команда победила в дебатах. Могут быть заданы два вопроса: Кто лучше провел дебаты? и Кто, по-вашему, прав? В зависимости от результатов голосования определяется победитель дебатов.

Всего дебаты при соблюдении установленного регламента занимают примерно 30 минут, что дает возможность на уроке в оставшиеся 15 минут обсудить результаты дебатов.

В ходе дебатов учащиеся, выступающие в качестве зрителей, получают задание: разделить тетрадный лист на две половины, записать защищаемые каждой стороной тезисы и в каждой колонке по ходу дебатов записывать аргументы сторон, нумеруя их по порядку. Результаты этой работы после дебатов анализируются классом и учителем. Записи учащихся, содержащие перечень аргументов, могут быть обсуждены сразу после дебатов с выделением наиболее сильных

аргументов или проверены учителем как письменная работа. Можно предложить детям обсудить аргументы дома и дополнить их, а также ранжировать по убыванию силы, переписать и оформить.

Г.В.Мельниченко

Дебаты как дидактический прием

Дебаты как вид регламентированного спора дают возможность не только обсуждать общественно важные темы, но и осуществлять учебную деятельность на уроке. Дебаты могут выступать не только как организационная форма обсуждения спорного вопроса, но и как дидактический прием, позволяющий оптимизировать изучение любых тем на любых уроках. В основе применения дебатов или их элементов как дидактических приемов находится наличие противоречий, присутствующих во многих темах.

Исходя из этих утверждений учащимся были предложены следующие темы для проведения учебных дебатов:

- 1) «Нужна ли математика в школе»;
- 2) «Прав ли Дарвин»;
- 3) «Противоречивая личность Никиты Хрущева»;
- 4) «Эдисон – талантливый ученый или мошенник»;
- 5) «НТР – это прогресс общества или его упадок»;
- 6) «Заговор против Сталина – блеф или реальность».

Применение дебатов или их элементов на различных уроках не имеет объективных трудностей, поскольку подготовка к ним не требует дополнительного времени, а сами дебаты вполне вписываются в структуру урока.

Особенно эффективно применение дебатов в ходе преподавания гуманитарных дисциплин, поскольку в них возможно различное толкование одного и того же события или понятия.

В современной школе актуальной является проблема псевдопознавательной деятельности учащихся, когда они умело имитируют познавательную активность, а на самом деле ограничиваются поверхностными знаниями.

Дебаты как одна из форм проверки и закрепления знаний стимулируют переход учащихся от пассивной к активной познавательной деятельности, позволяют распознать имитацию познавательной активности. Применение дебатов должно сочетаться с

применением других дидактических приемов. Следует отметить, что наибольшую отдачу этот дидактический прием дает на обобщающих уроках, при закреплении изученного материала.

При подборе тем для учебных дебатов в школе можно использовать возможность постановки проблемных вопросов или задач учителями-предметниками

Использование дебатов в качестве дидактического приема позволяют:

- 1) повысить интерес к изучаемому материалу;
- 2) активировать познавательную активность учащихся;
- 3) развивать логическое мышление через овладение дедуктивным и индуктивным способом построения суждений;
- 4) увидеть ошибки в аргументации и научиться их избегать;
- 5) сформировать целостную картину мира, основанную на принципах диалектики.

Е.А.Леденева

Активные формы обучения культуре общения при изучении блока «Этикет и речевой этикет» в 5 классе

На уроках культуры общения учащиеся должны активно участвовать в занятии, много говорить, приобретая практические навыки культуры общения и культуры речи. Поэтому активные формы обучения должны преобладать на уроках, особенно в младших и средних классах. Активные формы обучения применяются на разных этапах урока: в речевой гимнастике, при проверке домашнего задания, при закреплении нового материала. Эти формы обучения позволяют максимально включить ребенка в активную деятельность на уроке.

Так, в 5-м классе при изучении блока «Этикет и речевой этикет», учитывая возрастные особенности учащихся, целесообразно использование разнообразных активных форм обучения. Важный этап урока, речевая гимнастика, отрабатывает различные речевые навыки, позволяет создать на уроке особую атмосферу, в которой дети не боятся отвечать на поставленные учителем вопросы, их речевая деятельность не скована, они активно участвуют в общении, в отработке речевых навыков, в обсуждении темы урока.

При изучении любых тем, связанных с культурой общения, в том числе и в 5 классе, необходимо включать упражнения на постановку дыхания. Например, дыхание «нос-рот» со счетом на выдохе, либо с произнесением стихов или поговорок («Тридцать три Егорки»); звукоподражательные упражнения с произнесением гласных и согласных звуков и их сочетаний («Проколотый мяч»-[с], «Укачивание ребенка»-[а]). Упражнения «Цветочный магазин», «Погаси свечу» позволяют включить воображение учащихся, которым дается задание представить и выполнить следующие действия: задуть свечи на торте, сдуть с рукава пушинку, вдохнуть цветочный аромат. Некоторые упражнения на дыхание («Хотьба на лыжах», «Мельница», «Дровосек») выполняются в сочетании с движениями рук и наклонами.

Выработать чистоту произнесения звуков учащимися позволяют упражнения для отработки дикции. Это произнесение сочетаний звуков с энергичной артикуляцией (лир-лер-лар-лор-лурлыр); проговаривание скороговорок с отчетливым выделением парных звуков, смешиваемых при произнесении (Цыплята просят проса, цыплятам на подносе выносит просо Фрося, все косы Фроси в просе); произнесение чистоговорок для отработки трудных звуков (Я жук, я жук. Я тут живу. Всю жизнь жужжу: ж-ж-ж.)

Активные формы обучения помогают максимально включить детей в работу над культурой их речи, а именно, над нормами произнесения слов, употреблении их в речи учащихся. Для этого на уроке используются следующие задания: прочитать предложенные учителем слова, правильно расставив в них ударения; придумать рифму к словам, в которых нужно правильно поставить ударения (алфавит-..., баловать-...); прочитать и запомнить слова в тройках, парах (договор-приговор-разговор); закончить двустишия, последнее слово в которых с трудностями ударения. Можно использовать и такие упражнения. Каждое слово прочитать сначала с ударением на первом слоге, затем — на втором (хлопок-хлопок). «Спрятанные слова»: определить, сколько слов записано в упражнении (орган, гвоздики, пропасть). Отгадать загадки, отгадками для которых являются омографы (атлас-атлас). Объяснить значение слов (эксперт, гражданство; невежка-невежда). Прочитать правильно (пара носков-пара носок). В игре «Кукла наряжается» нужно нарядить куклу, комментируя и используя слова одеть, надеть, пальто, кашне и др. В заранее подготовленных речевых ситуациях «Здравствуйте, я ваша тетя» исправить речевые ошибки, допущенные тетей.

Необходимым компонентом урока должно быть выразительное чтение, элементы работы над которым присутствуют на каждом занятии. Это требует широкого применения активных форм обучения. Вот некоторые виды упражнений: выразительное чтение текста одним учеником или чтение по ролям; чтение текста с отчетливым произнесением каких-либо звуков, выполняющих звукоизобразительную функцию; произнесение фразы («Снег пошел») разным тоном; постановка логического ударения в реплике-вопросе («Ты завтра встречаешь сестру?»); чтение текста из скороговорок как информационного сообщения, сказки и т.п. Для отработки умения управлять своим голосом детьми выполняются упражнения «Этажи» (посчитать этажи дома, изменения высоту голоса), «Проснись.» (произнести слово, изменения громкость голоса).

При изучении темы «Этикет и речевой этикет» учащиеся должны четко, ясно и доказательно формулировать свои мысли, т.е. аргументированно строить свою речь. В этом помогут следующие задания: закончить фразу («Правила поведения нужно знать для того, чтобы...»); назвать два случайных слова и найти в них как можно больше общих признаков (дом-дерево); построить развернутое высказывание по предложенной модели («Если ты умеешь..., если ты знаешь... к тебе будут хорошо относиться окружающие.»). Также стимулируют детей к говорению речевые игры «С одной стороны, с другой стороны», «А это как сказать».

Чтобы максимально вовлечь учащихся в активную речевую деятельность на уроке, необходимо использовать элементы связной речи. Для этого выполняются такие задания: объяснить смысл пословицы или поговорки, придумать рассказ, который уместно было бы закончить этой поговоркой; составить рассказ по предложенными учителем словам или рассказать на тему «Что я знаю о правилах поведения на улице (в магазине, в транспорте и т.п.)»; составить рассказ по первой и последней строке.

Для развития навыков речевого этикета уместно использование таких активных форм обучения: смягчить категоричность фразы («Ты солгал»); конкретизировать фразу («На столе лежало письмо»); закончить фразу («Я скажу „здравствуйте“, если встречу...»). Можно использовать игры с мячом «Полслова за вами», «Мячик комплиментов». Речевая игра «Не хочу есть манную кашу» позволяет детям разделиться на пары и выступить в роли взрослого и ребенка, проговаривая реплики, соответствующие данной ситуации и роли; речевые игры «Опоздал», «Не заметил»; ролевые игры «Улица»,

«В нашей столовой».Эти упражнения и игры можно использовать и при закреплении изученного материала,и при проверке домашнего задания.

Активные формы обучения отрабатывают у учащихся определенные навыки. Упражнения на дыхание отрабатывают навыки правильного дыхания,снимают мышечную усталость,подготавливают речевой аппарат к работе.Упражнения на дикцию-навыки чистоты произнесения звуков и их сочетаний.Упражнения по культуре речи вырабатывают орфоэпические,лексические,словообразовательные,грамматические навыки.Упражнения для выразительности речи-навыки выразительного чтения,интонационные навыки.При работе над аргументацией вырабатываются навыки логического мышления и связной речи.Для отработки навыков связной речи также используется работа над связным текстом.При изучении речевого этикета отрабатываются навыки культурного общения.

При проведении подобной работы в 5 классе возникают определенные трудности,связанные с возрастными особенностями учащихся.Дети лучше воспринимают и активнее участвуют в выполнении заданий,содержащих элементы чтения,особенно по ролям;в дыхательных упражнениях с соревновательным элементом;в проговаривании скороговорок и чистоговорок;в отгадывании загадок и чтении двустиший;в различных играх.И напротив,испытывают затруднения и менее активны при выполнении заданий,связанных с логическим мышлением ,изложением своих мыслей и составлением текстов,хотя считают,что эти навыки им необходимы.Исходя из этого можно сделать вывод,что учащимся 5 класса необходимо развивать прежде всего свою речь и логическое мышление,для чего целесообразно использование игровых моментов на уроке культуры общения.

Е. Ф.Маливанчук

Использование законов общения в педагогической деятельности учителя культуры общения

Важным в деятельности учителя культуры общения является выполнение им главных задач по отношению к ученикам:

- развивать веру в успех;

-
- считать ошибки нормальным явлением;
 - сделать процесс обучения ощущимым;
 - признавать и видеть достижения каждого;
 - учить детей управлять собственной деятельностью.

Если ученик на уроке повысит свое самоуважение и ощутит себя более компетентным в учебе, значит, урок проведен хорошо. Если ученик уходит подавленным или разочарованным и не видит результата урока для себя – урок проведен плохо.

В общении учителя и ученика бывают сложные, конфликтные ситуации.

Психолог, профессор Скороходова Н.Ю. дает ценные советы по коррекции установок и поведения учителя.(Скороходова Н.Ю. Деятельность учителя по освоению развивающего стиля руководства учебной группой. Ж-л «Завуч» №7.2004.)

Учителю часто не нравятся некоторые ученики, а часто и целые классы. Между тем необходимо научиться мирно сосуществовать с ними. Именно здесь учителю могут помочь знания о законах общения. Все школьники имеют право на то, чтобы с ними обращались достойно и уважительно. Учителю культуры общения необходим самоанализ и коррекция собственного поведения.

Профессор Скороходова Н.Ю. советует:

1. Измените свое восприятие ученика или класса.
2. По возможности действуйте уверено.
3. Показывайте, что вы заботитесь о «трудном» ученике так же, как об остальных учениках.
4. Демонстрируйте неагрессивное поведение. Ученики в процессе коммуникации повторяют стиль общения своего собеседника автоматически, без контроля сознания. Именно так действует закон зеркального развития общения.
 - Не позволяйте себе вспышек агрессии, таких как крик, обвинения, унижения, ругань.
 - Показывайте выход из сложной ситуации без эскалации агрессии.
5. Акцентируйте внимание учеников на поступках и поведении, а не на личности трудного ученика.
 - Объясняя школьнику, почему его поступки неправильны, избегайте таких слов, как «плохо», «неправильно», «глупо».
 - Обсуждая поступок ученика, говорите только о том, что случилось, не обобщайте, не наклеивайте ярлыки: «Ты так всегда...»
 - Контролируйте свои негативные эмоции, лишите желаемой реакции «проблемного» ученика. Например, гнев – это то, чего

добивается ученик, жаждущий власти. Мстительному ученику нужны ваш страх или беспомощность.

- Готовьте почву для дальнейшего успешного взаимодействия. Думайте о деле, а не о самозащите.

- Позже дома высвобождайте отрицательные эмоции. Для разрядки можно выбирать физические упражнения или общение.

6. Не добивайтесь напряжения ситуации. Следует помнить о действии закона отторжения публичной критики в свой адрес.

- Не используйте позы превосходства, уничижительные жесты, оскорбительные выражения, сарказм.

- Не сравнивайте учеников друг с другом, не втягивайте в конфликт других ребят.

- Не давите, не командуйте, не настаивайте жестко на своей правоте.

- Не прибегайте к необоснованным изобличениям, оправданиям или «подаче взятки».

- Не обсуждайте ситуацию в состоянии возбуждения, дайте «остыть» и себе, и ученику.

- Проводите время от времени общие дискуссии о нарушениях поведения, чтобы объяснить, что является приемлемым в определенных ситуациях, а что – нет.

Это более эффективный способ общения.

7. Позволяйте ученику «сохранять свое лицо».

- Если ученик выполняет ваше распоряжение, но при этом «тянет» несколько секунд, прежде чем согласиться, делает какой-то жест свидетельствующий о неуважении, говорит «не буду, не хочу», чтобы оставить за собой последнее слово, делайте вид, что не заметили этого.

- Не делайте «из муhi слона», создавая «козла отпущения», не самоутверждайтесь за счет ученика.

Мы видим, что в этих рекомендациях используются приемы бесконфликтного общения и учитываются следствия законов общения.

Как стимулировать школьников?

Рекомендации учителю вытекают из принципов бесконфликтного общения.

1. Правильно используйте поощрения.

2. Делайте упор на положительные начинания.

- Убедитесь, что все ученики, особенно проблемные, получают подкрепление, когда делают что-либо хорошее.

- Хвалите учеников, учитывайте их индивидуальные особенности, способности и недостатки, используйте индивидуальные нормы оценивания.

- Соотносите успех ученика с его личными усилиями и возможностями так, чтобы он обрел уверенность в повторном успехе.

- Убедитесь, что подкрепление действительно позитивно воспринимается учеником.

- Хвалите за малейшее продвижение в нужном направлении, за позитивные тенденции поведения, хотя чем привычнее становиться успех, тем реже должна быть похвала.

- Поощряйте признание учеником своих ошибок(5).

- 3. Наказание – это негативное подкрепление, средство подавления нежелательного поведения посредством использования каких-либо санкций или лишения чего-то позитивного.

Используйте наказание для уменьшения ненужной (излишней) активности, при этом ученик должен знать, что плохое поведение неизбежно будет иметь определенные последствия.

Наказание должно иметь второй этап – информацию о желательном поведении, альтернативных действиях.

- 1. Будьте последовательны в применении наказания:

- Опишите желаемую перемену в поведении, предложите модель правильного поведения.

- Заранее сообщите о правилах и возможных последствиях их нарушения.

Сообщая о последствиях поступка, не преувеличивайте, убедитесь, что вы можете реально выполнить эту угрозу.

- 2. Делайте предупреждение в спокойной манере:

- Говорите спокойно, но твердо.

- Избегайте мстительного или саркастического тона, иначе его повторят ученики.

- Сделайте акцент на необходимость остановить конкретное проблемное поведение, а не выражайте неприязнь в целом.

- 3. Используйте наказание применительно к конкретному нарушению.

Подход «наказание». Ученикам часто указывают на плохое поведение и наказывают на него. Эффект наказания бывает сиюминутным, агрессивность в классе только увеличивается.

Подход «игнорирование». Учитель на выходки учеников не реагирует. Плохое поведение продолжается, мотивация не появляется.

Подход «поощрение-игнорирование». Учитель подкрепляет любое позитивное поведение, от также устанавливает понятные правила и продолжает игнорировать нарушения. Эффект позитивный.

Можно сделать вывод, что все эти рекомендации опираются на законы общения и педагогу необходимы.

Алгоритм успешной педагогической деятельности учителя культуры общения складывается из 1. Комментирования коммуникативной ситуации с точки зрения эффективности.

2. Совершенствования своего стиля руководства учебной группой, опираясь на знание законов общения, принципы бесконфликтного общения.

3. Широкой, инициативной пропаганды воспитательного и развивающего потенциала нашего предмета.

Мы оптимисты. В нашем обществе идет переход от авторитаризма к демократии, переход от личной власти к власти закона. Необходимую толерантность воспитывают и развивают знания по культуре общения.

ГОРОХОВ ВИКТОР. МИКРОТОПОНИМИКА РАМОНИ.

Топонимика – это наука о географических названиях, их происхождении, процессе их возникновения. Каждое географическое название является топонимом. Микротопонимика включает названия небольших географических объектов: уроцищ, ключей, с/х угодий и т. д.

Каждый топоним имеет научную ценность. Для историка – это исторический источник, для лингвиста – это памятник языка, для географа – отражение особенностей местности. Географическое название – общественное явление „дается обществом и служит обществу. Его главная функция – номинативная., а также названия имеют другие функции – информативную, рекламативную, мемориальную. Название, более сильно отражающее не главную функцию, в ущерб номинативной, долго не живет.

Мы провели опрос жителей Рамони. Задавался вопрос: о чем им говорят слова: Чарыково, Ольгино, Орешник, Тулиново, Волчья пристань, Сорокино, Заячья губа. Старшее поколение 50 лет и старше связали эти слова с конкретным местом Рамони. Подавляющая часть

молодежи значения этих слов не знает. Вывод: записывать и пропагандировать знания о значении микротопонимов нашей Рамони, чтобы они не исчезли из памяти народной.

Волчья пристань – берег р. Воронеж, где в 17 в. строили морской флот.

Ольгино - усадьба принцессы Ольги Ольденбургской.

Орешник - ныне улица Чернышова. Ранее в этом логу были густые заросли орешника, отчего и получено название.

Заячья губа –(затон) – по своей форме напоминает заячью губу.

Тулиново – часть Рамони, где в 19 веке находилось имение помещика Н.И.Тулина.

Чарыково – часть Рамони, где располагалось имение помещицы Чарыковой.

Географические названия и зафиксированные в официальных справочниках и словарях, и существующие лишь в памяти народной требуют к себе бережного отношения, научного подхода в определении их ценности.

М.С. Саломатина

Изучение косвенного общения при обучении риторике

Мы знаем, как сказать много неправд
Похожими на правду,
Но и знаем, как выговорить правду,
Когда хотим.
Гесиод

Большинство исследователей невербального поведения полагает, что около 65% информации передается невербальными способами (см., например, Пиз. 2002; Виллсон, Маклафлин. 2000 и др.). Каковы же механизмы, делающие возможной расшифровку невербального сигнала, притом, что большинство сигналов передается и принимается быстрее, чем человек способен их зафиксировать сознательно? «Наряду с речевым восприятием между людьми как бы за порогом их сознания постоянно курсируют сообщения, которые они принимают и на которые они реагируют, прежде чем сознание подвергнет их рациональному анализу» (Виллсон, Маклафлин. 2000, с.15). Есть ряд исследований, объясняющих механизмы восприятия и интерпретации

невербального кода. Способность «читать» человека по его неверbalному поведению дает нам возможность понять, что, слова и мысли человека не всегда одно и то же. В определенной мере мы получаем эту способность от природы, но, если мы хотим научиться в большей степени понимать скрытые мотивы, мысли, чувства собеседника, а также лучше контролировать свое собственное невербальное поведение, мы можем целенаправленно изучать так называемый язык тела. Язык тела – это своего рода «метаязык» (Пиз, Гарнер. 2004), язык косвенного общения. Не менее трудным является понимание и интерпретация вербального косвенного общения, или, по А. Гарнеру и А. Пизу, метаязыка – способов словесного выражения, которые (сознательно или бессознательно) призваны скрыть, завуалировать истинные мысли и намерения собеседника (Пиз, Гарнер. 2004).

При обучении риторике очень важно сформировать умение понимать и эффективно использовать метаязык, что, например, поможет противостоять попыткам манипулирования со стороны других людей и использовать при необходимости приемы манипулирования для достижения своих целей. Большинство взрослых людей предпочитает получать указания и просьбы в косвенной форме. Критика, высказанная в косвенной форме, воспринимается менее негативно и в большинстве случаев не вызывает отторжения. Язык косвенного общения используется и в целях «смягчения ударов», которые мы наносим друг другу, позволяя сделать общение более этичным и этикетным. Приведем в качестве примера отрывок из дневника М. Шкапской: «Ольга Форш ждала трамвая, пропустила четыре, прыгнула в пятый; ее снял молодой милиционер, сказавши: «Вы, гражданка, не столь молоды, сколь неразумны». Она пошла прочь, растроганная, и лишь потом сообразила, что он попросту сказал ей старую дуру».

Понимание косвенных высказываний требует общей культуры, жизненного опыта, понимания причинно-следственных связей между событиями и явлениями, умения делать логические выводы из услышанного, умения распознать и различить интонационные тонкости высказывания. Наконец, необходимо просто иметь навык понимания косвенных высказываний, навык получения логическим путем выводного знания (Стернин. 2001).

Говоря о понимании и интерпретации косвенных высказываний, необходимо учитывать следующие факторы.

1. Потенциальная многозначность высказывания. Одно и то же косвенное высказывание может быть интерпретировано по-разному разными людьми. Это зависит от их жизненного опыта, настроения, психического и физического состояния, ситуации, непосредственно предшествовавшей моменту восприятия и многих других фактов.

2. Зависимость понимания от возраста. Дети до 11-12 лет не понимают косвенных высказываний, так как у них еще недостаточно сформированы логические механизмы выводного знания и мал жизненный опыт.

3. Зависимость понимания от жизненного опыта. Чтобы правильно понять косвенный смысл высказывания, необходимо иметь опыт анализа аналогичных предметных ситуаций, иметь общие фоновые знания относительно типовых ситуаций.

4. Зависимость понимания от пола. Считается, что женщины гораздо лучше мужчин понимают смысл косвенных высказываний. Они более наблюдательны к речи собеседника, у них более развитый звуковысотный слух (они различают гораздо больше оттенков интонации, чем мужчины), поэтому лучше понимают косвенные высказывания. При этом женщины нередко способны уловить в речи собеседника (особенно собеседника-мужчины) такой смысл, который он вовсе не собирался передавать.

5. Зависимость понимания от непосредственно предшествовавшего опыта. Понимание смысла косвенного высказывания сильно зависит от непосредственно предшествовавшей высказыванию ситуации, настроения собеседников, предметных действий, совершаемых или только что совершенных ими, непосредственных мыслей и др. (Стернин. 2001).

При обучении косвенному общению также необходимо обозначить ситуации, в которых использование приемов косвенного общения желательно, и ситуации, в которых оно неуместно.

Безусловно, самую большую сложность при обучении косвенному общению играет субъективный фактор. Как сказал Карл Краус: «Я владею чужими языками, а мною владеет мой». Это противоречие в значительной степени преодолимо благодаря наличию выработанных способов интерпретации метаязыка, а следовательно, и использования его в практике публичного выступления. Приведем несколько примеров. Так, слова «кстати», «между прочим», «пока не забыл», «я вот тут подумал» и др. призваны «замаскировать» важность того, что собеседник собирается сказать; после них обычно идет основная смысловая часть высказывания. Манипулятивный метаязык призван

подтолкнуть

адресата к той мысли или действию, которых добивается адресант. «Вы так не думаете?», «Чувствуете?», «Не так ли?» - все эти и подобные вопросы, подразумевающие однозначно положительный ответ, позволяют спрашивающему манипулировать собеседником. Фразы типа «Вне всякого сомнения, вы понимаете...», «Думаю, вы со мной согласитесь...» направлены на то, чтобы дать аудитории понять, что она достаточно умна, чтобы быть уверенной и согласиться.

У косвенного общения есть много сторон. Оно является основой речевого этикета, а также одним из самых сильных способов речевого воздействия, представляет собой одно из оснований риторики, заставляет внимательнее относиться к словам собеседника и своим собственным словам. Риторика, - по мысли М.Л. Гаспарова, – всюду, где человек сначала думает, а потом говорит.

Виллсон Г., Макклэфлин К. Язык жестов—путь к успеху.— СПб, 2000.—244с.

Гаспаров М.Л. Записи и выписки. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 416 с.

Пиз А. Язык телодвижений.— М., 2002.—244с.

Пиз А., Гарнер А. Говорите точно. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 224 с.

Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. - Воронеж, 2001.— 227 с.

Е. А. Сандрикова

Прецедентные высказывания и социальный адрес газеты (лингвометодический аспект)

Современные газетные издания ориентированы на разных читателей. В то время как некоторые крупные информационно-политические газеты предназначены для всех, большинство изданий все-таки имеет определенного адресата – это или люди одного возраста («Ветеран», «Пять углов»), или представители конкретных

профессий («Учительская газета», «На страже Родины»), или те, кто имеет общие интересы («Коммерсантъ», «Культура»). Адресованность разным читателям диктует необходимость соответствующего отбора языковых средств. Однако такой отбор проводится далеко не всегда, что зависит в первую очередь от профессионализма коллектива, работающего над газетой.

Зависимость между социальным адресом газеты и ее внешней и внутренней структурой выявила И. П. Лысакова в монографии «Тип газеты и стиль публикации» [Лысакова 1989]. Путем анализа изданий разных лет в книге было показано, что такие экстралингвистические факторы, как издатель, читательская аудитория и политическая программа издания определяют графическое и языковое оформление газеты. Полученные автором данные позволили нам предположить, что выявленная зависимость между типом газеты и стилем публикации распространяется и на представленность в издании прецедентных высказываний, источники которых варьируются в соответствии с интересами аудитории, для которой работает редакционный коллектив. Под прецедентным высказыванием мы понимаем слово, словосочетание, одно или несколько предложений, сумма значений компонентов которых не равна их смыслу; прецедентные высказывания являются результатом постижения культурных ценностей и используются в определенных речевых ситуациях в устойчивой форме.

Чтобы проверить выдвинутую гипотезу, нами был проведен источниковедческий анализ прецедентных высказываний в 841 заголовке изданий «Аргументы и факты», «Московский комсомолец» и «Литературная газета» за 2001–2004 гг. Выбор этих газет был обусловлен тем, что они адресованы разной аудитории.

Газета «Аргументы и факты» предназначена для широкого круга читателей. Это самый читаемый еженедельник общественно-политического характера. Он отличается собственным характером подачи материалов.

«Московский комсомолец» в настоящее время нельзя отнести к собственно молодежным изданиям. Это, скорее, представитель прессы массовой культуры. Газета ориентирована на массового читателя и, стремясь удержать большую аудиторию, использует множество иллюстраций, ярко выраженную экспрессивность заглавий, ориентируясь на признак «сенсационности» опубликованных материалов.

Аудитория «Литературной газеты» – это те, кто интересуется современной культурой в целом и, в частности, литературой. Хотя освещаемые в газете темы разнообразны: это и события политической жизни, и новости из области живописи, архитектуры и других видов искусства, и состояние современной культуры – направленность на интеллигентного читателя определяет позицию, с которой освещаются эти темы.

Экстравариантные факторы определяют стилистические характеристики изданий. «Московскому комсомольцу» свойственна откровенная разговорность, «заигрывание» с читателем. Для этого авторы широко используют жаргонную лексику, просторечие, синтаксические конструкции разговорной речи. Аудитория «Литературной газеты» определяет преимущественное использование книжного стиля изложения. Универсальность «Аргументов и фактов» объясняет преобладание нейтрального стиля.

Как показал проведенный анализ, в заголовках материалов обоих изданий широко используются прецедентные высказывания, но диапазон последних с точки зрения источников происхождения различен. Результаты источниковедческого анализа представлены в таблице 1.

Источники прецедентных высказываний в газетах с разным социальным адресом

Газета	«Аргументы и факты»	«Московский комсомолец в Питере»	«Литературная газета»
Источники прецедентных высказываний	Цитаты из художественных и публицистических произведений	19,4%	19,6%

Фразеологизмы и устойчивые выражения	40,2%	15,7%	3,4%
Пословицы и поговорки	9,7%	19,6%	11,8%
Цитаты из музыкальных произведений	7,1%	22,5%	10,9%
Цитаты из фильмов	11,5%	22,5%	10,9%
Цитаты из телепрограмм и рекламы	4,4%	2,9%	1,7%

Анализ показал, что ориентированность «Литературной газеты» на интеллигентного читателя обусловила отбор прецедентных высказываний в газетных заголовках: больше половины из них – цитаты из художественных и публицистических произведений, причем часто это цитаты, которые могут быть узнаны только при хорошем знании литературы (*В минуты роковые; И от судеб защиты нет...*). Другие прецедентные высказывания представлены в значительно меньшем объеме.

В газете «Московский комсомолец в Питере» самые распространенные источники представлены примерно равным количеством прецедентных высказываний. Тем не менее, наблюдаются следующие тенденции:

- из пословиц и поговорок авторы выбирают в основном такие, которые могут употребляться исключительно в разговорной речи (*Баба с возу – кобыле легче*);
- цитаты из музыкальных произведений – это часто строчки из популярных песен массовой культуры (*Понимаешь?*), в то время как в «Литературной газете» – из песен советского времени и романсов;
- цитаты из художественных и публицистических произведений представлены широко известными высказываниями, часто из области детской литературы (*Положительный плохии*).

Таким образом, в газетах, ориентированных на разных читателей, используются прецедентные высказывания, отсылающие к разным текстам-источникам. Социальный адрес издания определяет отбор

прецедентов. Если в «Аргументах и фактах», предназначенных для любых читателей, преобладают фразеологизмы и устойчивые выражения, известные всем говорящим на русском языке, то в «Литературной газете» используются преимущественно цитаты из художественных и публицистических произведений, а в газете «Московский комсомолец в Питере» приблизительно в равном объеме встречаются прецеденты различного происхождения.

Богатый теоретический опыт в области изучения прецедентных высказываний в настоящее время не нашел комплексного применения в методике русского языка как иностранного, в частности, в рамках анализа языка газеты, в то время как для адекватного восприятия прецедентных высказываний необходимо иметь представление об их семантико-стилистических особенностях, обладать фоновыми знаниями, овладению которыми следует уделить особое внимание на занятиях по русскому языку. Неверная интерпретация прецедентного высказывания, вынесенного в заголовок публикации, влечет за собой неадекватное понимание всего газетного материала.

На наш взгляд, одним из направлений обучения иностранных студентов-филологов продвинутого этапа пониманию прецедентных высказываний должно стать формирование навыков определения социального адреса газеты по типу заголовка – прецедентного высказывания. Как отмечает И. П. Лысакова, при обучении иностранцев русскому языку важно обращать их внимание на стилистические характеристики изучаемого языкового и речевого материала, при этом «необходимо учитывать, по крайней мере, три оппозиции: **нейтральный, разговорный, книжный**» [Методика 2000: 159]. Представить эти оппозиции позволяет использование изданий, относящихся к разным типам газет и характеризующихся различной стилевой принадлежностью.

На наш взгляд, целесообразно провести со студентами лекционное занятие, на котором они получат представление о том, какие виды прецедентов используются в газетах разных типов. Безусловно, такая лекция должна быть вписана в цикл занятий, посвященных особенностям функционирования прецедентных высказываний в газетных заголовках. Обращение к общественно-политическому, культурно-просветительному изданиям и к прессе массовой культуры дает возможность показать, каким образом журналисты учитывают интересы читателей при отборе языковых средств. Кроме того, важно подчеркнуть для учащихся различие между прецедентными высказываниями, имеющими непрходящее значение, например,

такими, как цитаты из произведений художественной литературы, и прецедентами, которые появляются в языке на короткий срок и используются в основном в прессе массовой культуры, как, например, цитаты из рекламы.

Для закрепления полученных знаний мы предлагаем такие задания:

1. Вы написали статью о жизни современной молодежи
 - а) для газеты «Аргументы и факты»;
 - б) для газеты «Московский комсомолец»;
 - в) для «Литературной газеты».

Выберите заголовок для вашей статьи. Помните, для каких читателей вы пишете!

Отцы и дети. Не плачь, девчонка! Между двух огней.

О каких проблемах вы рассказали в статье?

2. Как вы думаете, в каких газетах могут появиться статьи с такими заголовками: в общественно-политической прессе, в культурно-просветительной прессе или в прессе массовой культуры?

Друзья познаются на нарах. Нет друга в своем отечестве. Бальзам на душу друга.

Для справок: **Нары** – кровать, постель (из общемолодежного жаргона).

Таким образом, журналисты популярных изданий осуществляют отбор прецедентных высказываний в соответствии с социальным адресом газеты. Для того чтобы иностранные студенты-филологи адекватно воспринимали прецедентные высказывания в заголовках газетных материалов, необходимо специально формировать соответствующие навыки, в том числе навыки определения социального адреса газеты по типу заголовка – прецедентного высказывания.

Литература

1. Л
ысакова И. П. Тип газеты и стиль публикации: Опыт социолингвистического исследования. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.
2. М
етодика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций / Под ред. И. П. Лысаковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 220 с.

О.В.Студенова

Важные моменты в обучении строению текста

Тема, связанная со строением текста и, вообще, с понятием текста, достаточно новая. Она сравнительно недавно появилась в школьных учебниках и еще недостаточно разработана. Конечно, существуют рекомендации, методические приемы по теме «Текст», но всякий опыт всегда можно дополнить.

Предлагаемая статья содержит размышления о возможности адаптации материала, связанного с конструкцией и эмоциональной окраской текста, для применения в школьной практике. Данные рекомендации могут быть использованы при работе с учебниками, в которых имеется раздел о строении текста.

За основу взят учебник под редакцией М.М.Разумовской (Русский язык, 9 кл. М., 2000). Тема «Строение текста» разработана в указанной книге очень подробно и предусматривает самые разнообразные варианты заданий.

Думается, что при объяснении данной темы в первую очередь следует определить, что такое текст. Объяснению новой темы должен предшествовать ряд примеров-иллюстраций, с помощью которых можно «подвести» учащихся к восприятию нового материала:

1.Мчится, мчится железный конек,
По железу железо гремит
Пар клубится, несется дымок...
Мчится, мчится железный конек –
Подхватил, посадил да и мчит.

2.На полустанке Хлебниково поезд
Стоит всего лишь несколько минут
Как человек, привставший на ходулях,
Платформа среди поля. На платформе
Маячат одинокие фигуры,
Томящиеся долгим ожиданьем.

Учитель предлагает учащимся рассмотреть эти тексты, сравнить их друг с другом, обратить внимание на повторяющиеся слова. Необходимо прокомментировать сказанное и указать способы связи предложений в тексте. Следует обратить внимание учащихся на

особенности, присущие каждому способу связи. Можно подчеркнуть, что *последовательная связь*, в отличие от *параллельной*, может осуществляться путем смысловых соответствий или ассоциаций.

После ответа учащегося учитель сам может прокомментировать примеры, как бы подводя итог (в данном случае в первом микротексте – *параллельная связь*, во втором – *последовательная*).

Подобным образом следует охарактеризовать средства связи предложений в тексте (указать, какие бывают средства связи (*лексические, морфологические, синтаксические*), а также подробнее остановиться на определении синтаксических средств связи (*синтаксический параллелизм, парцелляция, соположенность предложений*). Желательно проиллюстрировать теоретический материал примерами.

Например, явление синтаксического параллелизма можно обозначить текстом, в котором предложения строятся по одной и той же синтаксической схеме:

А вокруг тишина, а вокруг ни души,
 Только рельсы усталые стонут,
Только месяц за мною вдогонку бежит,
 Мой товарищ бессонный.

Соответственно, примеры даются и для характеристики таких синтаксических средств связи, как *соположенность предложений* и *парцелляция*.

Думается, что в связи с тем, что каждый, даже очень небольшой текст, обладает определенной информацией, уместно будет ввести понятие *микротемы*. Микротема – это обобщенное отражение содержания данного отрезка текста. На уроке по теме «Строение текста» очень важно научить учащихся анализировать текст и определять его микротему.

Здесь хочется подробнее остановиться на таком аспекте, как анализ текста. На первый взгляд строение текста и анализ текста могут показаться темами, весьма далекими друг от друга. Ведь строение текста основывается в основном на грамматическом строении языка (рассматриваются лексические, морфологические, синтаксические средства связи предложений в тексте), а также на схематическом уровне (например, способы связей предложений в тексте можно изобразить графически), в то время как анализ текста предусматривает выделение темы и идеи, характеристику конкретных фрагментов

текста, иными словами, предполагает более образный, ассоциативный уровень.

В чем же связь между этими двумя способами рассмотрения текста? На наш взгляд, их важно объединить при изучении темы «Строение текста». Во-первых, выделение в том или ином тексте микротемы требует внимательного прочтения данного отрывка текста. Учащиеся должны уметь определять *тип речи* (повествование, описание, рассуждение), выделять наиболее значимые фрагменты (обладающие наибольшей образностью, выразительностью). От этого, собственно, и зависит правильность определения микротемы данного текста. Большое значение имеет тот факт, насколько точно учащиеся представляют критерии, позволяющие определить тип речи.

При объяснении темы «Строение текста» было бы нeliшним пояснить, что особенности строения конкретного текста часто тесно связаны с типом речи, который характерен для данного текста. Так, при типе речи «повествование» возможны такие средства связи, как синтаксический параллелизм и парцелляция: присутствие этих элементов построения текста способствует повышению образности и выразительности текста, помогает лучше его воспринять и понять. Тип речи «описание», возможно, будет включать соположенность предложений, так как такое средство связи присутствует обычно в контекстах, содержащих описание.

На наш взгляд, большую роль на уроке играет разнообразие материала. В качестве примеров можно приводить самые разнообразные по тематике и составу тексты. Это могут быть цитаты из художественной литературы, фрагменты публицистических, научных статей. Таким образом, на уроке будет «работать» двоякая цель: повышение языковой грамотности и расширение кругозора учащихся. Кроме того, такой «калейдоскоп» текстов будет способствовать поддержанию интереса и внимания обучающихся на должном уровне.

Тексты, выбранные для анализа, не должны быть слишком большими и насыщенными – это может сбивать мысль учащихся. Важно, чтобы при ответе анализируемые тексты прочитывались учащимися вслух, так как в этом случае работает «восприятие на слух», что может сыграть положительную роль при запоминании материала.

При объяснении теоретической части материала желательно использовать схемы. Например, способы связи предложений в тексте удобно изобразить графически: это способствует хорошему

восприятию информации. Схемы необходимо сопроводить устными комментариями. Ответы учащихся тоже можно комментировать, подчас это даже необходимо (например, в случае ошибки при ответе или при выполнении сложного задания по характеристике текста). Комментарии учителя помогут учащимся понять тот или иной аспект темы, способствуют прояснению сложных вопросов, более продуктивной работе с текстом. Большое значение при изучении строения текста имеет самостоятельное построение учащимися схем, демонстрирующих структуру текста. Необходимо не просто уметь «читать» графическое изображение, но и представлять себе текст, который можно построить по данной схеме. Графическое изображение особенно важно при комментировании способов связи предложений в тексте, хотя не исключено, что и средства связи предложений также могут иметь графическое воплощение.

Тема «Строение текста» особенно важна при подготовке к изложению или сочинению. Ведь при написании творческой письменной работы необходим ряд умений: грамотное построение текста, последовательное изложения фактов, образное оформление. Как правило, трудности возникают при необходимости последовательно выстроить события. Особенно это сложно при составлении текста-описания. Законы построения текста здесь могут не только помочь грамотно сконструировать конкретное предложение, но и «связать» отдельные фрагменты в единое целое. При написании сочинения особенности построения текста важно знать еще и потому, что основной тип речи в сочинении – рассуждение – весьма сложен, он требует не только логичного построения, но и создания ключевых фраз, суждений, тезисов. Для текста-рассуждения, по-видимому, будет характерен параллельный способ связи с употреблением таких средств связи, как соположенность предложений и парцелляция. Таким образом, знание строения текста необходимо для его лингвистической интерпретации. Может быть, это будет смело сказано, но при наличии знаний о строении текста значительно легче выявлять «лингвистические» стили тех или иных авторов, в зависимости от того, какие предложения используются в произведении, как выстроены фразы и тому подобное. Конечно, такого рода исследования трудно вынести на обычный урок; но частично они могут иметь место на факультативах по русскому языку или использоваться в рамках эвристического метода преподавания.

Вполне вероятно, что изучение данной темы поможет развить устную речь учащихся, в частности, усложнить речевые конструкции,

улучшить структуру высказываний, свести к минимуму непоследовательность речи. Кроме того, в устной речи существует такое явление, как употребление слов-«паразитов», которые служат своеобразной связкой между речевыми конструкциями. Выстраивание речи по схемам-образцам может исправить подобный недостаток.

Тема «Строение текста» может быть дополнена и более подробно разработана для дополнительных занятий по русскому языку, которые могут быть организованы с целью повышения грамотности учащихся, совершенствования их навыков по работе с текстом. Кроме того, творческое развитие данной темы может способствовать повышению интереса учащихся к изучению родного языка, развитию стремления узнать законы строения речи, формированию умения применять полученные знания на практике. Данная тема может заинтересовать учащихся своей необычностью, разнообразием материала (тексты могут быть многообразны по тематике и строению), спецификой подачи теоретических сведений. Отчасти на уроке по указанной теме может быть реализована «косвенная» познавательная цель, а именно: многообразие текстов способствует повышению интеллектуального уровня учащихся, систематизации их знаний об окружающем мире, расширению кругозора, активизации мышления. Также изучение строения текста «в силе» повлиять на исследовательскую деятельность учащихся, так как может способствовать формированию потребности в систематизации полученных знаний.

Изучение строения текста, в частности, способов и средств связи предложений в тексте имеет большое значение при формировании у учащихся навыков грамотного письма, при выработке умения последовательно выстраивать предложения и четко оформлять свои мысли. Думается, что тема, предусматривающая изучение строения текста, важна также для преподавания в школах, где русский язык не является родным. Задания, связанные с этой темой, а также само объяснение ее должны способствовать усвоению учащимися законов русской речи и пониманию особенностей конструкции предложения в русскоязычном тексте.

Н.М.Царевская

О работе учащихся с толковыми словарями на уроках культуры общения

Трудно переоценить роль толкового словаря в обогащении словарного запаса учащихся, повышении их речевой и общей культуры, развитии интелекта, приобщении к истории и культуре своего народа. Толковые словари хранят сведения из разных областей науки, техники, искусства, литературы. Именно словари призваны отражать успехи развития нации в области материальной и духовной деятельности, уровень развития общественного устройства, науки, культуры и искусства.

Работа с толковыми словарями в школе проводится, как правило, от случая к случаю. Даже обращаясь к словарям, учащиеся не всегда учитывают в должной мере всех сведений о слове, которые можно найти в словарной статье. Обычно их интересует лишь значение. Информация, которая способствует расширению кругозора, развитию культуры речи, остается невостребованной. Кроме того, на занятиях по русскому языку основное внимание нередко уделяется орфографии и пунктуации, а ведь правильное письмо - это лишь часть освоения языка. Учащимся необходимо знать также семантику, стилистическую характеристику слова. Не зная его значения, функционирования в речи, учащийся не сможет точно использовать слово в своей речи даже при хорошем знании грамматики.

Многолетние наблюдения за речью учащихся показали, что им далеко не всегда известны значения слов, с которыми приходится встречаться в речевой практике. Это заметно снижает ценность получаемой информации и осложняет общение. В связи с этим считаю, что на современном этапе словарь должен войти в учебный процесс по культуре общения. Это требование жизни.

В настоящее время школа располагает достаточно большим количеством словарей, среди которых: "Школьный словарь русского языка" М.С.Лапатухина, "Школьный словарь иностранных слов" В.В.Одинцова, "Школьный фразеологический словарь русского языка" В.П.Жукова, "Толковый словарь русского языка" С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой. Учащимся необходимо знать, как правильно пользоваться словарями, чтобы с их помощью глубже познать родной язык, усвоить программный материал, развит свой интеллект.

Изучение словарного запаса учащихся, характер их ответов позволяют выявить группы семантически трудных слов, которые необходимо ввести в речь учащихся. При этом учитываем, во-первых, трудность слова в смысловом отношении; во-вторых, актуальность слова с точки зрения языкового общения; в-третьих, частотность употребления слова в художественной, публицистической, научно-

популярной литературе, а также в речевой практике учащихся; вчетвертых, важность слова для повышения общей культуры учащихся.

Работу с толковыми словарями можно выполнять при речевой гимнастике в начале урока. Назначается дежурный по словарю. Прежде чем составить рассказ по заданным словам, необходимо обговорить их лексическое значение. Можно использовать такие задания: 1.Что такое прямо и переносное значение слова? Каково переносное значение слов дебри, озарить, дисгармония. Как в словаре обозначается переносное значение? 2.Какие стилистические пометы даны в словаре к словам вспять, добродетель? Что вы узнали о слове с учетом данных помет? 3.Что можно сказать о произношении слов детектив, колледж, прогресс? 4.Что такое омонимы? Пользуясь словарем, определите, чем отличаются значения слов:рок - рок.

Выполняя задания по словарю в системе, учащиеся не только приобретут знания и умения работать с толковыми словарями, но и смогут убедиться, что русский язык - "хранитель" истории и культуры народа, а толковый словарь - один из источников изучения русской лексики, русского языка.

Подбор лексики для работы с словарями, виды заданий могут быть различными. Это зависит от темы урока, от изучаемого материала, от речевой подготовки учащихся, но при этом необходимо помнить, что систематическая работа с толковыми словарями не только способствует обогащению словарного запаса ученика, повышению общей культуры, развитию интелекта, но и вырабатывает привычку обращаться к словарю в случае необходимости.

Чернышова Е.Б., Ванюкова С. ,Гаршина Ю.,
Калмакова Г., Кузьменко М., Саликова С.
Борисоглебский государственный педагогический
институт

Стихотворные тексты на уроках культуры общения в начальных классах

Книги для учащихся начальных классов «Культура общения» и книги для учителей, разработанные Н.А. Лемяскиной и И.А.

Стерниным содержат разнообразный учебный материал, используемый в различных целях. Это дидактические речевые упражнения, теоретический материал в виде инструментальных знаний (правил и рекомендаций), различные по стилю и форме тексты. Весь этот материал направлен на формирование коммуникативной грамотности и адекватного коммуникативного поведения младших школьников.

Остановимся на работе с текстом.

Работа с текстами – одно из важнейших средств, способствующее активизации учебной деятельности учащихся и являющееся основой для организации всех звеньев учебного процесса на уроках культуры общения. Особенно эффективными можно назвать стихотворные тексты. Стихотворная форма текста вызывает интерес у детей, активизирует их внимание, способствует лучшему запоминанию, делает урок ярким и увлекательным.

Стихотворные тексты используются на разных этапах урока культуры общения и с различными целями. Так, в книге для учащихся «Культура общения» на основе стихотворных текстов проводятся анализ речевых ситуаций, речевые зарядки, отрабатываются навыки выразительного чтения, закрепляется и повторяется изученный материал.

Вместе с тем, не к каждому этапу урока можно подобрать из детской литературы стихотворные тексты. Мы предлагаем свои тексты с некоторыми пояснениями.

1. Всем известно, как важно правильно и целенаправленно провести в начале урока организационный момент, который необходим для того, чтобы настроить детей на рабочий лад, подготовить их к изучению достаточно специфического в рамках школьного обучения материала. Вместо привычных для всех учителей начальных классов стишков предлагаем стихотворения для орг. момента урока культуры общения.

Добрый день, мои
друзья!
Здесь лениться нам
нельзя.
Вы друг другу
улыбнитесь
И тихонечко садитесь.
Прозвенел и смолк
звонок,

Пригласил нас на урок
Вот ребята дружно встали,
Всем здоровья пожелали
Приготовились заранее...
Сели все. Теперь:
«Внимание!».

(Саликова С.)

Прозвенел и смолк звонок,
Мы сейчас начнем урок.
Будем «здравствуй»

говорить,

За добро благодарить.
Говорить, мечтать, читать,
Вежливее стараться стать.

(Гаршина Ю.)

2. Этап подготовки детей к изучению нового материала имеет важное значение в процессе обучения младших школьников, т.к. в силу возрастных особенностей(невысокий уровень подключения и переключения внимания, несформированная положительная мотивация к учебе и т.п.) организовать эффективную учебную деятельность детей достаточно сложно. Для активизации произвольного внимания учащихся можно предложить стихотворные тексты, вызывающие интерес к изучаемой теме.

Урок культуры общения в 1 классе «Вежливость – уважение другого человека».

Есть много на свете таинственных слов:

«Привет», «извини», «не болей»,
«будь здоров».

Но только не всякий у нас ученик
Дружить со словами такими
привык.

Ведь это несложно сказать – «до
свиданья»,

Тепло улыбнуться друзьям на
прощанье.

Давайте сегодня попробуем с вами
Дружить вот с такими простыми
словами!

(Гаршина Ю.)

Урок культуры общения в 3 классе «Что такое правильная речь».

За горами, за долами,
За глубокими морями,
Полный тайны и чудес
Есть волшебный русский
лес.
Там и заяц, и лисица,
Волк, медведь, любая
птица,

Что по воздуху парит,
Чудно-дивно говорит.
Все слова зверей
понятны,
Сами жители опрятны.
И пытаются беречь
Царство «Правильная
речь».

(Гаршина Ю.)

Урок культуры общения в 4 классе «Улыбка в общении».

Загадка

Ты видишь ее у меня на
лице –
Это помощник в
общении.
Без красочных фраз
понятно тебе
Какое мое настроение.
Движение губ и сиянье
глаз

Несут тебе радость и
счастье.
Я ею готов поделиться
сейчас
Исчезнут любые
ненастья.
О чем же сейчас мы
говорили,
Эту загадку вы не
решили?

(Ванюкова С., Калмакова Г.)

3. Центральным этапом урока культуры общения является этап изучения нового материала. Новые знания дети могут получить и в беседе с учителем, из его объяснения и текстов различных по стилю и жанру.

Предлагаем стихотворные тексты, на основе которых сообщаются новые знания учащимся.

Урок культуры общения в 1 классе «Постоянные и временные роли».

За продуктами ты идешь в магазин,
Покупателем будешь ты не один
Шофера подбросить домой попроси,
И пассажиром ты станешь в такси.
Если захочешь пойти погулять,
То пешеходом ты станешь опять.
Если вдруг зрителем хочешь побывать,
В кинотеатр нужно сходить.

Покупатель, пассажир,
Зритель, пешеход –
Это временные роли
Тут любой поймет.
Роли постоянные каждый выполняет.

Эти роли главные, все об этом знают.
Мамы, бабушки и дети –
Роли лучшие на свете!

У Петрова Коли,
Что ни день то роли.
Самые различные
Простые, необычные.
Коля в школе – ученик,
Носит ручку и дневник.
Дома – мамин он сынок,
Ей обед сварить помог.
Во дворе футбол –
Он во двор пошел.
И теперь игрок
Роли постоянные,
Роли временные.
Помогите, подскажите.

Мальчик – Колюшок.
Он на улице –
прохожий,
А в Алешкиной прихожей
Коля – лучший друг –
Проводит с ним досуг.
Едет Коля на трамвае,
Тете место уступает
Знает целый мир,
Коля – пассажир.
У Петрова Коли,
Что ни день то роли.
Их в стихах скорей найдите,
Временные роли
У Петрова Коли.

(Гаршина Ю.)

4. Не мене важное звено урока культуры общения – закрепление изученного. Интересная, увлекательная форма вызывает положительные эмоции у детей, на фоне которых новый материал запоминается лучше. Представим стихотворные тексты

для коммуникативного анализа, среди них, тексты, отвечающие коммуникативному эталону и тексты с описанием негативного образца коммуникативного поведения.

Урок культуры общения во 2 классе «В городском транспорте».

Однажды Маша и Наташа
Решили съездить в гости к
Паше.
Собрали вещи побыстрей
И на вокзал пошли скорей.
Зашли девчонки в
электричку,
Места свободные нашлись.
Удобно сели две сестрички
И в добрый путь
отправились.
Они сидели аккуратно,
Чтоб никому не помешать.
Болтали тихо, еле слышно,
Соседей чтоб не отвлекать.

Проходит сорок пять минут,
А люди все идут, идут.
Вот дед с бабулею зашли
И мест, конечно, не нашли.
Увидев их, сестренки встали
И громким голосом сказали:
«Садитесь, пожалуйста., Вам
говорим,
Ведь мы молодые, мы
постоим!».
Бабуля с дедулей: «Спасибо»
- сказали
Удобно присели и
прошептали:
«Как приятно, что на свете
Есть воспитанные дети».

(Ванюкова С., Калмакова Г.)

Урок культуры общения в 3 классе «Спрос не грех, отказ не беда».

Шел по улице
Дениска,
Очень громко он
кричал,
Быстро слезы
вытирая
И под нос себе
ворчал:

(Кузьменко М.)

Использование стихотворных текстов, помогает учителю разнообразить учебную деятельность учащихся, мобилизовать их внимание, создать положительное отношение к такому важному предмету как КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ.

Игры на уроках культуры общения

Культура общения – особенный предмет. Дети должны понимать, что это очень нужный и интересный урок. Ведь, как говорил Л.Н.Толстой: «Из всех наук, которые человек должен знать, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра». А ведь именно доброте, вежливости, умению быть приятным собеседником учит культура общения. В этом очень помогают игры. Играет дети любят в любом возрасте – и в первом, и в одиннадцатом классе.

Я веду культуру общения с первого по девятый класс. В каждой параллели на уроках культуры общения провожу разные игры. О них и хочу рассказать. Игр очень много, затрону некоторые.

Первая игра в первом классе – игра «Как живёшь?» На каждый мой вопрос дети отвечают дружным хором: «Вот так!» – и жестом показывают нужное действие.

- Как живёшь? – Вот так!
- Как плыvёшь? – Вот так!
- Как бежишь? – Вот так!
- Вдаль глядишь? – Вот так!
- Ждёшь обед? – Вот так!
- Машешь вслед? – Вот так!
- Утром спиши? – Вот так!

– А шалишь? – Вот так! (Надуть щёки и хлопнуть по ним кулачками)

Позже эта игра неоднократно используется и в теме «Мимика и жесты», и просто как физкультминутка.

Вообще, ни один урок в первом классе без игр не проходит. Каждый урок отличается от предыдущего. То это урок-путешествие, то урок-соревнование, то урок-сказка и так далее.

Во втором классе любимая игра у ребят – игра с телефоном. Прежде чем начать изучать этикет телефонного разговора, мы делаем телефоны из одноразовых стаканчиков и ниток. И ведём «телефонные разговоры» на расстоянии как будто, действительно, по телефону.

В третьем классе один из любимых уроков – урок «Доброе слово и кошке приятно», на котором мы учимся делать

комплименты. В этом нам помогает игра «Волшебный стул». По считалочке выбираем ученика, который садится на стул перед ребятами. **И** так как стул волшебный, он «высвечивает» самые лучшие качества сидящего. Дети по очереди говорят комплименты. Автор лучшего комплимента садится следующим на волшебный стул.

В четвёртом классе все секреты выразительного чтения изучаем с помощью игр и сценок. Например, на уроке по теме «Тембр голоса» используются такие игры:

1. Ведущий стоит спиной к ребятам. По моему знаку дети по очереди с ним здоровятся, а он отгадывает их имена.
2. Игра «Кто-кто в теремочке живёт?»
3. Инсценировка сказки «Три медведя»

Большой популярностью у четвероклассников пользуется конкурс чтецов.

Но самая любимая игра у всех детей начальных классов, а также и пятиклассников – это игра «Поле Чудес», которой заканчивается каждая четверть. У нас есть замечательный барабан. Призы готовят сами ребята в течение всей четверти. Например, в конце первой четверти первого класса эта игра проводится так:

1. С помощью чего мы общаемся? (Речь)
2. Что может делать слово? (Веселить).
3. Как на Руси называли человека, который знал, как себя нужно вести в обществе? (Вежа).

Игра со зрителями:

- 1.Вид речи. (Устная).
- 2.Вежливое слово. (Спасибо).
3. Вежливое слово, которое мы реже всего используем, а оно может быть самое волшебное. (Извините).

Финал:

Правила вежливости. (Этикет).

Супер – игра:

Что нам даётся так дёшево, а ценится так дорого? (Вежливость).

Пятый класс. Одна из игр – это игра на теме «Формулы речевого этикета» – «Вежливые шаги». Два ребёнка по очереди делают шаг

после произнесённого вежливого слова. Победитель тот, кто быстрее дойдёт до учителя.

Ещё одна любимая игра – «Террорист».

У шестиклассников тема «Вопросы и ответы в диалоге» заканчивается игрой «Пятнадцать закрытых вопросов для разведчиков». Игра учит анализировать информацию, правильно ставить вопросы, добиваться поставленной цели. Ведущий загадывает фамилию знаменитого человека и может отвечать только «да» и «нет» на закрытые вопросы. Например: «Это наш современник?». По истечении пятнадцати вопросов ребята должны отгадать загаданную личность. Кто первый отгадает, тот следующий ведущий.

В седьмом классе ребятам нравится игра «Аргументы и факты».

В восьмом – представление выбранного имиджа, а в девятом – диалоги с различными способами речевого воздействия.

Таким образом, игры позволяют делать уроки не похожими друг на друга, запоминающимися, оставляют хорошее впечатление у детей. Ребята уходят с уроков с удовлетворением, с улыбками и взаимными симпатиями.

А.В.Лебедев

Технология развития личности учащегося через общение.

В нынешних социально-экономических условиях проблемы детей-сирот в России достигли предельной остроты, и их безотлагательное решение стало жизненно необходимым.

Тревогу и озабоченность вызывают такие явления, как рост сиротства среди детей и подростков. Около 200 тысяч детей воспитывается в государственных учреждениях (дома ребенка, детские дома, школы-интерната), при этом лишь 10% из них не имеют родителей, остальные 90% - так называемые социальные сироты, т.е. дети-сироты при живых родителях.

К основным причинам, способствующим распространению этого явления, можно отнести следующие:

- рост числа детей, рождающихся вне брака;
- социальная дезорганизация семей;

-
- материальные и жилищные трудности родителей;
 - слабость нравственных устоев;
 - негативные явления, связанные с деградацией личности взрослого человека (алкоголизм, наркомания, злостное уклонение от обязанностей по воспитанию и содержанию ребенка).

Актуальность проблем не менее значима и для Воронежской области, где

проживает 380 тысяч несовершеннолетних детей, что составляет 15,9% от общей численности населения.

Тенденция выявления среди них детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей за 2002-2004 годы, к сожалению не сокращается, а увеличивается.

В Воронежской области разработана система мер, направленных на улучшение положения детей, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

С этой целью в области существуют и функционируют 13 школ-интернатов, 21 спецшкола и 5 детских домов.

В настоящее время в Борисоглебской школе-интернате воспитываются 159 воспитанников, из них:

- круглые сироты – 11 человек;
- социальные сироты:
 - дети, родители ЛРП – 127 человек;
 - дети, родители которых в заключение – 1 человек;
 - родительские дети – 20 человек.

В школе-интернате воспитываются дети со всех районов области (16 районов):

Борисоглебский, Поворинский, Хохольский, Грибановский, Терновский, Лискинский, Ольховатский, Аннинский, Таловский, Новохоперский, Острогожский, Россосанский и т.д.).

В последние годы государственная политика по отношению к детям, оставшимся без попечения родителей, направлена, прежде всего, на улучшение их материального обеспечения, обучения, воспитания. Принят ряд Постановлений Правительства Российской Федерации, утверждена целевая программа «Дети-сироты».

Социально-политические процессы, происходящие ныне в России, заставляют искать новые пути и формы воспитания детей-сирот, менять режим работы интернатных учреждений, ориентировать их в сторону семейственности и гуманизации

В каждом детском доме должен быть человек, к которому сами дети обращаются со своими трудностями, потому что уверены:

взрослый им поможет, их защитит! Только в этом случае может появиться результат действительно воспитательный, ибо он предполагает кропотливую индивидуальную «возню» с каждым ребенком.

Необходимо хорошо знать своих воспитанников, их здоровье, их интересы, отношения с семьей и товарищами.

Воспитанников интерната младшего школьного возраста отличают от их ровесников из обычной школы дисгармоничность интеллектуальной сферы, неразвитость произвольных форм поведения, повышенная конфликтность и спрессивность.

У старших подростков, воспитывающихся в семье и интернате, на первое место выступают различие в отношении личности. Это обнаруживается и в особенностях образа Я (в отношении к себе и представлении о себе), и в характере намерений, стремлений, желаний подростков, в особенностях формирования психологического пола и во многом другом.

Лишенные постоянного полноценного эмоционального и тактильного контакта с матерью или заменяющим ее взрослым такие дети растут апатичными, безынициативными, эмоционально бедными, подозрительными и конфликтными, вплоть до агрессивности.

У всех детей выявляются задержки сенсомоторного и речевого развития, неумение общаться с взрослыми и сверстниками. Тоска по плохому, но родному дому: тяга к плохим, но родителям; опыт асоциального поведения и педагогическая запущенность, отклонения в психическом и личностном развитии - вот далеко не полный перечень проблем таких детей.

И для таких детей мы обязаны обеспечить полноценное личностное развитие, полноценное развитие всех психических процессов, создать условия для полноценного образования и процесса социализации в целом, создать хорошие возможности для социальной адаптации в самостоятельной жизни.

Психологические особенности детей, воспитывающихся в детском доме и особенности их коммуникативной деятельности взаимосвязаны. Развитие общения у детей в большей степени обусловлено тем, как его организует и осуществляет взрослый. Наиболее существенно для коррекции задержек и отклонений в психическом развитии детей, воспитывающихся в домах ребенка, содержание контактов, которые складываются у ребенка с заботящимся о нем взрослым. Последнее означает, что взаимодействие

с взрослым должно обеспечивать ребенку становление соответствующих его возрасту форм общения, его содержание.

Если посмотреть на само слово «общение» с точки зрения его этимологии, то можно увидеть, что оно происходит от слова «общее». В чем-то ситуация и в языках германо-романской группы: так например, английское слово «*communication*» происходит от латинского «связывать, давать». Во всех этих словах мы можем увидеть, как язык отражает один из основных смыслов общения – являясь связующим звеном между людьми, способствовать нахождению и передачи общего что есть (или может быть) между ними. Причем это общее может быть как что-то возникшее только что, в процессе совместной деятельности, так и передаваемым через многие века знание.

Развитие ребенка во многом зависит от общения с взрослыми, которое влияет не только на психическое, но и, на ранних этапах, на физическое развитие ребенка.

Как и у всякого объекта научного изучения у общения выделяют ряд присущих ему свойств. Среди них:

- общение есть взаимонаправленное действие;
- оно подразумевает активность каждого из его участников;
- участники его рассчитывают получить отклик/ответ от партнера по общению;
- каждый из участников этого процесса выступает как личность.

Из этого, в частности следует, что предметом общения является другой человек,

партнер по общению. Каждый человек стремиться к познанию и оценке других людей. Узнавая и оценивая других, человек получает возможность самооценки и самопознания.

Это стремление суть потребности в общении. Таким образом, основными функциями общения являются:

- организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для их достижения);
- формирование и развитие межличностных отношений;
- познание людьми друг друга;
- общение – необходимое условие формирования личности, ее сознания и самосознания.

В жизни встречается много вариантов (типов) общения. Но, как правило, учителя используют или невольно поддерживают тот, который возникает вокруг них стихийно. Хотя вокруг разных учителей и воспитателей в каждом случае возникают свои, специфические

варианты, для каждого из этих педагогов собственные варианты оказываются стереотипными. И это неизбежно сужает профессиональное видение педагога и делает его работу монотонной. Если же учителю или воспитателю удается стать хозяином своего поведения, научиться ориентироваться в любых ситуациях общения, то его представления о своих профессионально-педагогических обязанностях и обязанностей детей, представления о том, что такая готовность учителя к занятию с детьми и учеников к уроку, его критерии успешности труда как своего, так и ученического – все эти представления неизбежно меняются. Познакомить учителей с тем, как именно могут изменяться их представления, - одна из задач использования в педагогике режиссерско-актерской теории действий.

Когда учитель реально начинает в трудных ситуациях выбирать и менять тип поведения-общения, то он в значительной степени перестает зависеть от произвола случая. В каждой подвернувшейся неожиданности педагог начинает видеть счастливое подспорье для своей творческой работы по выстраиванию взаимодействий на уроке. Его работа из службы все больше превращается в творчество.

Горизонты деятельности учителя расширяются, осваиваются теоретические аспекты личности, что способствует лучшему пониманию проблем гуманизации и гуманитаризации процесса обучения.

Претерпевают радикальные изменения методы, приемы учительской практики и происходит серьезная перестройка менталитета учителя.

Вся предметная и внеурочная деятельность сознательно направляется на ученика, и в практике существует термин «вовлекать» ученика в разнообразные виды деятельности, чтобы помочь растущему человеку раскрыть и развить свои способности, обеспечить ему возможность самому устроить собственную жизнь, выбрать свой путь.

Ученик помещен в центр круга, и все векторы действия направлены на него. Исходя из этого, ученик имеет право личного выбора и превращается из личности отчужденной в личность ориентированную, что способствует развитию.

Обучение учащихся в нашей школе-интернате предусматривает индивидуальный подход к каждому ребенку. Педагоги в своей работе применяют многоуровневый подход к обучению учащихся. Более

продвинутые дети имеют усложненную программу, слабые учащиеся занимаются по личной программе.

Из этого и вытекает самая главная проблема, которой занимается наш педагогический коллектив - гуманизация образовательного процесса, создание ситуации успеха для каждого воспитанника.

В школе-интернате создана атмосфера сотрудничества с воспитанниками, доброжелательного взаимоотношения, использования личностно-ориентированного подхода, при котором ученик чувствует себя уважаемой личностью, в связи с этим все учащиеся на уроках получают только положительные отметки (введен тематический учет знаний); каждый выбирает себе задание по своим силам; учителя разбили учебный материал на блоки, что позволяет детям учиться успешно, развивать мышление даже малоспособных детей; внеклассное, внешкольное творчество каждого ребенка получает всеобщее признание и позитивную оценку.

Исходя из того, что сегодня обществу нужна личность конкурентоспособная, волевая, умеющая ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и позитивно решать свои проблемы, мы ставим целью оказание помощи учащимся в адаптации к социальным условиям.

Таким образом, обучение и воспитание – это организованное и планомерное, систематическое и целенаправленное общение. Учитель является агентом социализации, он воздействует словом в зависимости от того, кто стоит перед ним, каков уровень произвольности поведения, каков статус ученика в классе. Воспитание – это, прежде всего, живое слово учителя и живые человеческие отношения учителя с учеником.

Строкова В.К.
ПУ №21

Формирование навыков делового общения на уроках «Культуры общения» в профессиональном училище

В настоящее время и еще в большей степени в ближайшие годы человек может быть успешным в своей деятельности при условии овладения навыками культуры общения в целом и деловом общении в частности.

Основная цель обучения деловому общению – формирование у учащихся адекватного коммуникативного поведения.

Среди задач курса «Деловое общение» особенно хочется выделить такие как:

- научить учащихся анализировать собственное коммуникативное поведение и поведение собеседников;
- корректировать своё общение в зависимости от ситуации и участников акта общения;
- направить общение с собеседником в русло эффективного общения.

В реализации этих задач существенную роль играет использование на уроках «Культуры общения» различных видов самостоятельной работы учащихся.

Ниже приведены примеры самостоятельной работы учащихся в разрезе отдельных тем:

Л п /п	Тема	Виды самостоятельной работы
.	1 Понятие, виды и приёмы делового общения. Понятие эффективности делового общения.	<ul style="list-style-type: none">– Тест «Терпимы ли Вы в общении с людьми»;– Составить рекомендации по оптимизации своей коммуникативной деятельности;– Обосновать требования к эффективному деловому общению;– Проанализировать: какие черты русского человека способствуют деловому успеху, какие – нет?

	2 Деловой стиль человека. Правила и приемы ведения делового общения.	<ul style="list-style-type: none"> – Провести сравнительный анализ различных деловых стилей; – Составить рекомендации по общению с людьми различных деловых стилей общения; – Определить к какому, по вашему мнению, стилю делового общения вы принадлежите? – Упражнение «Правильно построить диалог с возбужденным собеседником» (Вы меня не хотите понять; Вы никогда меня не уважали; Вы делаете все, чтобы отказать мне; Я знаю вы меня не любите);
	3 Этикет внешнего вида делового человека.	<ul style="list-style-type: none"> – Ответы на вопросы по карточкам-заданиям; – Какой деловой костюм вы хотели бы приобрести?
	4 Деловое слушание.	<ul style="list-style-type: none"> – Деловая игра «Испорченный телефон»; – Выполнение упражнений (использование приемов пассивного и активного слушания); - Тест «Хорошо ли Вы умеете слушать?».
	5 Приемы, повышающие эффективность общения.	<ul style="list-style-type: none"> – Коммуникативно-ролевой тренинг «Девять - да» по методу Сократа (сюжеты: покупатель – продавец; руководитель фирмы – менеджер по продажам); – Замена категоричных утверждений на более мягкие высказывания; – Замена негативной постановки вопроса позитивной; – Переход от «Я подхода» к «Вы подходу»; – Переход от «Я утверждения» к «Вы утверждению».

6	Мастерство конструктивной критики.	<ul style="list-style-type: none"> – Упражнения (критические замечания, выраженные в различных формах).
7	Искусство комплимента.	<ul style="list-style-type: none"> – Упражнения на формирование навыка делать комплименты; – Деловая игра «Комплимент».
8	Умение задавать вопросы.	<ul style="list-style-type: none"> – Заполнение таблицы «Характеристика вопросов»; – Упражнения по формированию вопросов и ответов.
9	Деловое общение по телефону.	<ul style="list-style-type: none"> – Тест «Умеете ли Вы разговаривать по телефону?»; – Ролевые игры «Телефонные диалоги»; – Упражнение «Найдите ошибки в телефонном общении».

Использование различных видов самостоятельной работы учащихся способствует формированию навыков эффективного делового общения и успешности учащихся в разрешении сложных жизненных ситуаций. Это подтверждают результаты анонимного анкетирования учащихся «Роль предмета «Деловое общение» в моей жизни».

В.К.Строкова
ПУ №21

Изучение педагогического коллектива – как основа эффективного общения руководителя с педагогами.

Работа над повышением своей коммуникативной культуры должна быть предметом постоянной заботы каждого руководителя, так как именно от умения руководителя эффективно общаться зависит успешность деятельности всего педагогического коллектива.

Особенно это актуально для маленького педагогического коллектива, в котором с одной стороны есть возможность индивидуально работать с каждым педагогом с целью оказания своевременной помощи, а с другой стороны конфликт даже с одним педагогом существенно сказывается на эмоционально-психологическом климате в коллективе.

Для эффективного общения руководителю требуется не только знать законы общения, правила и приемы бесконфликтного общения, но умело применять свои коммуникативные знания в конкретных ситуациях общения. При этом важная роль отводится учету личностных особенностей педагогов. Как показала практика, игнорирование последнего зачастую делает общение неэффективным даже в условиях соблюдения всех правил общения.

Важной особенностью личности является тип темперамента. Исходя из этого руководителю необходимо учитывать:

- при общении с холериком его импульсивность и вспыльчивость
- при общении с флегматиком его медлительность и трудность быстрого переключения с одного на другое
- принять во внимание душевную ранимость меланхолика, его потребность поплакаться, вызвать к себе сочувствие, повышенное желание быть выслушанным
- руководитель должен быть готов к тому, что сангвиник может пообещать и не выполнить, поэтому необходимо позаботиться о неназойливом промежуточном контроле, о том, чтобы он был увлечен делом.

Существенное значение для эффективного общения имеет знание того, какой компонент в поведении человека в большей степени доминирует. Если это познавательный компонент, то для человека наиболее значима интеллектуальная сфера; если эмоционально – коммуникативный, то межличностные отношения; если практический компонент, то практические действия и преобразования.

Важным в общении является учет половозрастных особенностей, мотивов профессионального выбора, знание, кто из работников наиболее авторитетный и активный, какие духовные морально – этические ценности доминируют в коллективе, в какой фазе развития находится коллектив по степени готовности его к саморегуляции (низшая фаза – пассивный коллектив, высшая – в управлении участвует весь коллектив).

Изучение коллектива может происходить разными методами, такими как: тестирование; анкетирование; наблюдение; анализ результатов деятельности.

В профессиональном училище № 21 используются все эти методы.

Учет личностных особенностей каждого педагога и особенностей коллектива позволяет на протяжении многих лет создавать благоприятные условия для работы всего коллектива в целом, снижает напряженность в отношениях, способствует созданию атмосферы

творческого поиска и благотворно сказывается на результатах обучения учащихся.

В.К.Строкова

ПУ №21

Трансакционный анализ на уроках «Культура общения» в профессиональном училище

В условиях постоянной стрессогенной обстановки очень важно овладение навыками бесконфликтного общения.

Теория трансакционного анализа Э. Берна помогает понять суть конфликтных отношений и способы выхода из них, поэтому освоение теории трансакционного анализа важная составляющая часть курса «Культура общения» в профессиональном училище.

Поиски наиболее доступной и интересной формы усвоения материала по этому вопросу привели к следующей структуре урока:

I. Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала. Актуализация жизненного опыта учащихся.

II. Формирование новых знаний и навыков:

1. Характеристика каждого Я – состояния (Родителя, Ребёнка, Взрослого);
2. Ваши позиции в общении. Тест «Родитель, взрослый, ребёнок»;
3. Общение с собой. Я – состояние и внутренний конфликт;
4. Общение с собеседником. Трансакционный анализ процесса общения по

Э. Берну. Условия бесконфликтного общения. Причины конфликта.

5. Освоение навыков трансакционного анализа на примерах различных диалогов;
6. Приемы выхода на бесконфликтное общение. Принципы амортизации в межличностных отношениях.

III. Выводы:

- каждый из нас может проявлять себя в трех состояниях, которые можно назвать позициями: Родителя, Взрослого и Ребёнка.
- все три позиции необходимы для нормальной жизнедеятельности;
- Взрослый направляет действия Родителя и Ребёнка.

– единицей общения является трансакция, состоящая из символа и ответа. Трансакция бывает параллельная и пересекающаяся. При параллельных трансакциях общение идёт бесконфликтно, при пересекающихся развивается конфликт.

– необходимо овладеть умением оставаться в позиции Взрослого. С этой целью задавать себе вопросы: «Применимо ли это?», «Чего я хочу этим добиться?», своего взрослого нужно постоянно тренировать;

– деловое общение идёт по линии Взрослый – Взрослый. Для выведения собеседника в позицию Взрослого целесообразно сначала согласится, а затем задать вопрос.

IV. Домашнее задание:

– привести примеры внутренних конфликтов из своей жизни, какая Я – позиция доминировала в конфликтной ситуации;

– составить диалоги в двух вариантах (параллельных и пересекающихся трансакциях). Расставьте коммуникативные позиции каждого собеседника и определите направление векторов общения. Оцените диалог с точки зрения конфликтности общения.

По отзывам учащихся использование знаний по трансакционному анализу помогает лучше взаимодействовать с другими людьми, понять причины конфликтов и научится эффективно общаться.

И.В.Юменская
гимназия №3,

г.Воронеж

Школьная риторическая газета как средство формирования интереса к предметам «Риторика», «Культура общения», «Русский язык»

Каждый предмет, преподаваемый в школе, обладает своим арсеналом средств для привлечения внимания учащихся к его изучению: лабораторные работы, музыкальные композиции и выставки, тематические предметные недели. Уроки риторики, культуры речи, проводимые один раз в неделю, зачастую бывают лишены (кроме общешкольного фестиваля риторики) этого богатого арсенала средств привлечения внимания к предмету, его

популяризации не в отдельном классе, а на уровне школы. Однако есть интересный и, на наш взгляд, продуктивный способ презентации предмета риторики и возбуждения интереса к его изучению. Речь идет об общешкольной риторической газете.

На базе гимназии №3 мы попытались создать газету о русском языке и проблемах современного языка и общения, о культуре речи и поведения. В результате появилась газета «Риторический вопрос», символом которой стал «кот ученый» из «Лукоморья». Рубрики газеты напрямую связаны и с интересами детей, и с пропагандированием культуры речи и бесконфликтного общения, и с полезной учебной информацией. Такими рубриками являются следующие:

«Удивим учителя» - учебная информация по предметам русский язык, риторика, адресованная тем учащимся, которые хотят углубить свои знания, рассказать на уроке что-либо интересное;

«Кто хочет стать отличником?» - олимпиадные задания для любознательных, конкурсы, викторины, кроссворды (за решение данных задач ребенок получает оценку);

«Румянный критик мой...» - критические статьи учеников о проблемах общения, подготовка к научно-практическим конференциям, к дебатам;

«Старик Державин нас заметил...» или «Села муха на варенье...(творческие работы юных поэтов и писателей) - лучшие творческие работы учеников гимназии: рассказы, стихотворения, эссе, сочинения, выступления различных жанров.

«З – З – З» (запомни звучание и значение) – информация для запоминания, новые слова с указанием орфоэпических и орфографических норм, пояснение значений;

«Связной» - проблемы общения, советы, правила бесконфликтного общения;

«Знай наших!» - интервью с интересными людьми: победителями олимпиад, лучшими ораторами, учителями русского языка и риторики.

«Счётная палата» - результаты социологических опросов по темам, касающимся речевой культуры, внешнего имиджа и т.д.;

«Смеяться, право, не грешно...» - юмористическая страничка.

Работа над газетой, которая выходит один-два раза в месяц, ведется учителем с помощью детской редакционной коллегии (три человека от каждого класса собирают нужную информацию, привлекают одноклассников к данной работе).

Результаты этого недавно начатого эксперимента уже очевидны: значительно повысился интерес к предметам «Риторика» и «Культура общения», повысилась у некоторых детей успеваемость по предмету «Русский язык», все старшие классы школы объединены общей деятельностью, дети стали более серьезно относиться к написанию творческих работ и общению, так как эти стороны непосредственно освещает печатный орган. Надеемся, что дальнейшая работа в этом направлении поможет добиться высокого уровня в преподавании указанных школьных дисциплин.

Содержание

Язык художественного текста

Борисова Л.М. Сравнительный анализ метакоммуникативных комментирующих речевых действий (на примере рассказа Г. Канта «Третий гвоздь»)	c.3
Винокурова М.В. Сложноподчиненные предложения с неприсловной зависимостью придаточной части в творчестве Л.Н.Толстого	c.7
Юменская И.В. К вопросу о взаимодействии различных слоёв модальности внутри предложения (на примере произведений Л.Н. Толстого)	c.10
Иванова В.Ю. Частотность эмоциональной лексики в	

поэтических текстах разной степени выраженности эмоционального настроя	c.14
Лещенко Ю.А. Метро-ритмические параметры современной немецкой лирики (на примере стихотворных текстов малой формы)	c.21
Разуваева Л.В. Предмет сравнения в художественном тексте	c.24
Сапрыкина В.И. Образы музыки в художественной картине мира	c.26
Саракаева Э.А. Дамский (любовный) роман с психолингвистической точки зрения	c. 27
Смолина Л.В. Языковые знаки воспринимаемых человеком звуков (к проблеме наблюдателя в современных русских художественных текстах)	c.33
Чугунов Д.А. Эти загадочные слова «фашист», «нацист»...	c.37
Сердюк М.А. (Борисоглебск) Художественная коммуникация в фольклоре: диалог образов - не-лиц в народной лирике (структура и функции)	c.40
Быкова С.А. Символическая стратификация пространства в волшебной сказке	c.44
Хади Н (Ирак) Существительные, называющие действующее лицо по профессии или роду занятий, в ранней прозе А.П.Чехова	c.44

Проблемы общения в художественной литературе

Попова М.К. Юная индеанка в мире белых: проблемы межкультурной коммуникации в романе Л.М. Силко «Сады в дюнах»	c.45
Воротникова А.Э. «Холод» любви в романе Э. Елинек «Любовницы»	c.51
Гребенчук Я.С. Эпистолярное общение героев в филологическом романе А.С. Байетт «Обладать»	c.54
Инютин В.В. Ситуация общения в повести А.С. Пушкина «Выстрел»	c.59
Лиходзиецкая Н.А. Общение персонажей и проблема	

«другого» в индийских рассказах Р.Киплинга	c.61
Фадеева Е. С. Общение персонажей и проблема национальной идентичности в новелле Уильяма Сарояна “Фресно, кафе “Аракс”	c.65
Димитрова Ф.Ф. Проблема межкультурной коммуникации в романе Лесли Мармон Силко «Ритуал»	c.68

Русский язык глазами студентов

Боровкова Н.А. Особенности женского коммуникативного поведения	c.69
Кузнецова Е.Е. Особенности мужского общения	c.72
Киселева Н.А. Особенности синтаксиса мужской речи (по материалам художественной литературы)	c.73
Малюкова О. (Борисоглебск) Гендерные особенности восприятия концепта СЕМЬЯ	c.74
Турьева Е. (Борисоглебск) Экспериментальное изучение концепта СЧАСТЬЕ в сознании современной молодежи	c.76
Казакова Е. (Ярославль) Индивидуальный стиль поведения телеведущих аналитических культуротворческих программ	c.78
Шевцова Т. Слова «интеллигентный человек», «интеллигент» в языковом сознании современного школьника	c.79
Мокичева М., Ухова Л.В. (Яролавль) Коммуникативное поведение радиоведущих в прямом эфире	c.82
Туркина Е., Ухова Л.В.(Ярославль) Особенности анонсирования в публичном дискурсе	c.83
Дмитриева Л. (Ярославль) Особенности языковой игры в малой женской прозе (на материале рассказов Т. Толстой)	c.85
Соколова Е.В. (Ярославль) Особенности портретной лирики в романе М.Булгакова «Белая гвардия»	c.86

Русский язык глазами школьников

Гончарова Н. Имидж современной девушки и современного юноши	c.88
Дрожжина Т. Тематика разговоров в различных возрастных группах и ситуациях	c.90
Елфимова И. SMS-новый вид общения среди современной молодёжи	c.91

Стадников М., Рудиков А., Оплачко Д., Литвиненко Е. (Острогожск). О подготовке к учебным дебатам	с.93
Бабешко И. Приветствие в современном русском языке	с.94
Бродач Р. Отношение к смеху в пословицах и поговорках русского народа (на материале словаря В.И.Даля)	с.95
Воронова А. Политические деятели начала 20-го века об ораторском искусстве	с.96
Дуванова Т. О заимствованиях в русском языке	с.97
Зайцева Д. Агрессивные жесты на страницах современных периодических изданий для молодежи (на материале журналов «Cool» и «Браво» 2004 –2005 г.)	с.98
Кретинина Я. Невербальное общение Раскольникова с Соней Мармеладовой в сцене признания (на материале романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание»)	с.99
Ляховкина А., Круглая Т. Мобильный телефон как новый вид средств общения	с.100
Лапыгин С. Названия фантастических существ в компьютерных играх	с.102
Мочалина А. Школьный жаргон, его значение и функции	с.103
Саргсян Г. Использование приемов бесконфликтного общения	с.104
Черных О. Отношение к модной одежде (щегольству) в пословицах русского народа (на материале словаря В.И.Даля)	с.105
Щеповских Н., Сафонова О. Внешний имидж современного школьника как рассказ о себе	с.107
Горохов В. (Рамонь) Микротопонимика Рамони	с.108

Мастерская педагога

Антонова Л.Г. (Ярославль) Медиатексты в системе преподавания коммуникативных дисциплин	с.109
Морозова И.А. (Борисоглебск) Место и роль риторики в вузовском курсе «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов	с.110
Лемяскина Н.А. Теоретические исследования и лингводидактические проблемы развития коммуникативной личности младшего школьника	с.111
Сандрикова Е. А. (СПб) Прецедентные высказывания и социальный адрес газеты (лингвометодический аспект)	с.112
Рудакова А.В. «Деловая риторика» в вузе	с.116

Лазуренко Е.Ю. Учебные дебаты как форма обучения культуре общения	с.119
Мельниченко Г.В. (Острогожск) Дебаты как дидактический прием	с.121
Леденева Е.А. (Анна) Активные формы обучения культуре общения при изучении блока «Этикет и речевой этикет» в пятом классе	с.122
Маливанчук Е. Ф (Рамонь) Использование законов общения в педагогической деятельности учителя культуры общения	с.125
Саломатина М.С. Изучение косвенного общении при обучении риторике	с.128
Студенова О.В. Важные моменты в обучении строению текста	с.130
Царевская Н.М. (Россошь) О работе учащихся с толковыми словарями на уроках культуры общения	с.134
Чернышова Е.Б., Ванюкова С., Гаршина Ю., Калмакова Г., Кузьменко М., Саликова С.(Борисоглебск) Стихотворные тексты на уроках культуры общения в начальных классах	с.136
Чистякова Г.М. Игры на уроках культуры общения	с.140
Лебедев А.В. (Борисоглебск) Технология развития личности учащегося через общение	с.142
Строкова В.К. Формирование навыков делового общения на уроках «Культуры общения» в профессиональном училище	с.146
Строкова В.К. Трансакционный анализ на уроках «Культура общения» в профессиональном училище	с.148
Юменская И.В. Школьная риторическая газета как средство формирования интереса к предметам «Риторика», «Культура общения», «Русский язык»	с.149
Кралина З.А. (Борисоглебск) О задачах обучения русскому языку	с.150
Содержание	с.153
