

ТАШКЕНТСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ  
УЗБЕКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ  
УРАЛЬСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



# XVIII ВИНОГРАДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов  
по результатам работы ежегодной международной  
научно-практической конференции

(Ташкент, 27 мая 2022 г.)

Ташкент — Екатеринбург  
2022

## ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ ВИНОГРАДОВ

Русский литературовед и языковед-русист, академик АН СССР, доктор филологических наук. Основоположник крупнейшей научной школы в русском языкознании.



*Рост духовной культуры, выражаясь в изменениях языка, порождает вместе с тем обостренную требовательность и интерес к слову, к произведениям словесно-художественного творчества. В эпоху глубокого преобразования жизни общественная роль филологии как науки о языке и литературе, о словесной культуре народов, а также о методах истолкования литературных произведений становится особенно важной и влиятельной.*

В. В. Виноградов

Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы (ТОПРЯЛ)  
Узбекский государственный университет мировых языков  
Уральский экономический государственный университет

## **XVIII ВИНОГРАДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

Сборник научных трудов  
по результатам работы ежегодной международной  
научно-практической конференции

(Ташкент, 27 мая 2022 г.)

Ташкент – Екатеринбург  
2022

УДК 8:37.091.3  
ББК 80/84:74.026  
В49

Ответственный редактор

член-корр. РАПСН, профессор *Н. М. Миркурбанов*

Редакционная коллегия:

председатель ТОПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор *Н. М. Петрухина*,  
доктор филологических наук, доцент *Е. Н. Макарова*,  
старший преподаватель УзГУМЯ *И. В. Родина*

Рецензент:

доктор филологических наук, профессор *А. С. Лиходзиевский*

*Ответственность за оригинальность представленных материалов несут авторы*

В49 **XVIII Виноградовские чтения** : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Ташкент, 27 мая 2022 г.) / [отв. ред. Н. М. Миркурбанов ; ред. кол. : Н. М. Петрухина, Е. Н. Макарова, И. В. Родина] ; Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы (ТОПРЯЛ), Узбекский государственный университет мировых языков, Уральский экономический государственный университет. – Ташкент – Екатеринбург : УрГЭУ, 2022. – 232 с.

Сборник включает в себя научные статьи ведущих и молодых ученых в области литературоведения, лингвистики, методики обучения, представленные на XVIII Виноградовских чтениях, ежегодно проводимых в Республике Узбекистан, научно-теоретические и методические разработки преподавателей-практиков.

Материалы данного сборника адресованы специалистам-филологам, методистам, преподавателям всех образовательных ступеней, а также всем интересующимся вопросами современной филологической и методической науки.

УДК 8:37.091.3  
ББК 80/84:74.026

© Авторы, указанные в содержании, 2022  
© Уральский государственный  
экономический университет, 2022

# **XVIII Виноградовские чтения в Республике Узбекистан**

## **УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ, ДОРОГИЕ ГОСТИ, УЧАСТНИКИ XVIII Виноградовских международных чтений!**

От имени оргкомитета разрешите выразить вам признательность за то, что нашли время и возможность принять участие в ежегодном форуме русистов Узбекистана!

Нынешние Чтения знаменательны не только тем, что они, по привычным нам человеческим меркам достигли возраста совершеннолетия, но и тем, что проходят в период качественного обновления всех уровней системы образования страны, в соответствии с указами Президента и постановлениями Правительства Республики Узбекистан.

За прошедший с XVII Виноградовских чтений год, мы с вами стали не только свидетелями, но и участниками практических шагов, говорящих об интенсивных и тесных интеграционных связях с зарубежными учебными заведениями, о практическом внедрении передового зарубежного опыта в учебно-воспитательный процесс всей системы образования Республики.

Кардинально пересмотрены учебные программы дошкольной и среднеобразовательной, профессиональной системы образования, на основании которых уже подготовлены и проходят экспериментальное апробирование учебники и учебные пособия. Происходит серьезная перестройка и совершенствование высшего педагогического образования Республики.

Всему этому и многим другим вопросам дальнейшего совершенствования преподавания русского языка и литературы в Узбекистане посвящена программа нынешних Виноградовских чтений!

Организационный комитет XVIII Виноградовских чтений выражает признательность и благодарность всем специалистам, принявшим участие в работе конференции.

*Организационный комитет*

# ПРИВЕТСТВЕННЫЕ СЛОВА

**М. В. Вожаев**

Руководитель представительства Россотрудничества в Республике Узбекистан

## **УВАЖАЕМЫЕ ОСТИ, УЧАСТНИКИ XVIII ВИНОГРАДОВСКИХ ЧТЕНИЙ, ДРУЗЬЯ!**

От имени представительства Россотрудничества в Республике Узбекистан сердечно поздравляю всех, кого объединяет любовь к русскому языку, искренний интерес к великой культуре России, с проведением в Узбекистане XVIII Виноградовских чтений!

Русский язык, будучи одним из крупнейших и богатейших языков мира, является неотъемлемой частью культурного и духовного наследия мировой цивилизации. В условиях современной глобализации, в эпоху глубокого преобразования жизни общественная роль филологии как науки о языке и литературе, о словесной культуре народов становится особенно важной и влиятельной.

Ежегодное проведение Виноградовских чтений уже стало доброй и востребованной в среде русистов традицией. Виноградовские чтения на сегодняшний день являются профессиональной трибуной русистов Узбекистана, с которой можно поделиться с коллегами опытом преподавания русского языка и литературы, научными изысканиями в области славистики, привлечь внимание к актуальным концептуальным проблемам гуманитарной научной мысли, апробировать свои научные гипотезы.

Это творческий проект, направленный на ознакомление широкого круга преподавателей-практиков с новейшими достижениями филологической науки и методики.

Сегодня в программе Виноградовских чтений представлены доклады не только ученых Узбекистана, России, но и ряда других стран, что свидетельствует о том, что педагоги-русисты школ и вузов, сотрудники научно-исследовательских учреждений воспринимают конференцию как важное культурно-образовательное мероприятие.

Сегодня хотелось бы особо подчеркнуть, что представительством Россотрудничества проводится разноплановая и всесторонняя работа по продвижению и популяризации русского языка в тесном взаимодействии с государственными образовательными учреждениями и общественными организациями Узбекистана. В качестве примера хочу напомнить об успешных проектах представительства: Школа для педагогов-тренеров РКИ «NOTA TERRA», проект для педагогов дошкольного образования «Нескучный детский сад», а также анонсировать открытие Ташкентской методической лаборатории для преподавателей-филологов высшей школы.

В заключение следует отметить, что сегодняшний форум является научным и культурно-значимым событием как для Узбекистана, так и для России.

Желаю всем, кто помогает сберечь русский язык, способствует его развитию и распространению, успехов в профессиональной деятельности и новых возможностей приобщения к лучшим образцам русской и мировой культуры.

## Ю. И. Каплун

Первый заместитель директора Московского Дома соотечественника,  
государственный советник Российской Федерации II класса

### ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ, ДРУЗЬЯ!

Позвольте приветствовать всех вас, собравшихся в этом зале от имени коллектива Московского дома соотечественника и от себя лично и поздравить с началом работы XVIII Виноградовских чтений.

Ежегодные Виноградовские чтения проводятся в Ташкенте в память о великом русском ученом, выдающемся деятеле мировой науки, филологе-энциклопедисте академике Викторе Владимировиче Виноградове, на учебниках и научных работах которого выросло не одно поколение филологов-русистов, в том числе и узбекистанских. Этот международный научный форум является уникальной дискуссионной площадкой ученых-русистов в Центральной Азии. Отрадно, что география участников конференции постоянно расширяется, к филологам их столицы и областей Узбекистана каждый год присоединяются их коллеги из разных регионов России.

Научно-практическая конференция направлена на поддержку, развитие и продвижение русского языка и культуры, расширение русскоязычного пространства в современном мире. В условиях современной обострившейся международной ситуации необходимость повышения статуса русского языка в мировом сообществе, его значения в гуманитарной составляющей международных отношений вполне очевидна.

Продвижение русского языка и культуры России – одна из приоритетных и первоочередных задач в деятельности культурно-гуманитарного сотрудничества между Россией и Узбекистаном.

Хотел бы отметить, что многолетняя работа, которую ведет Правительство Москвы по сохранению и развитию русской культуры и образования за рубежом всегда находилась под особым вниманием. Помощь. Которую оказывает Правительство Москвы. Носят весьма многосторонний характер олимпиады по русскому языку, подготовка преподавателей-русистов, организация культурно-просветительских мероприятий и фестивалей; обеспечение зарубежных школ с обучением на русском языке учебно-методической литературой, книгами по русскому языку, истории и культуре России.

Виноградовские чтения, посвященные памяти выдающегося русского ученого-филолога, академика В. В. Виноградова. проходят в Ташкенте уже в 18 раз, поэтому с полной уверенностью можно сказать, что этот долгосрочный проект стал прекрасной традицией. Имя академика В. В. Виноградова объединяет признанных специалистов-филологов, преподавателей, ученых в их стремлении повысить научно-практическую значимость преподавания русского языка в Узбекистане.

Одним из многолетних проектов в области продвижения русского языка в мире является Международный Пушкинский конкурс среди учителей. Действительно, русский язык в Узбекистане является универсальным инструментом межнационального общения. На русском языке публикуются документы государственной власти, сохраняется его использование в СМИ, системе образования. В Республике более 900 школ с русским языком обучения, во всех узбекских вузах русский является обязательным предметом. На русском языке выпускаются газеты, журналы и книги, работает большинство интернет-сайтов, в их числе сайты Русских культурных центров и Координационного совета организаций российских соотечественников в Узбекистане.

Хочу пожелать участникам Виноградовских чтений новых открытий и, успехов в изучении и использовании великого русского языка, и, конечно, здоровья!

**У. Б. Азизов**

Ректор Узбекского государственного университета мировых языков

## **УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ XVIII ВИНОГРАДОВСКИХ ЧТЕНИЙ!**

Приветствую вас на ежегодной научно-практической конференции, объединяющей русистов Узбекистана.

Узбекский государственный университет мировых языков поддерживает проведение Виноградовских чтений, поскольку в условиях современной глобализации необходимость знания иностранных языков, их значимости в гуманитарной составляющей международных отношений, в частности, русского языка в мировом сообществе вполне очевидна.

Сегодня хотелось бы особо подчеркнуть, что в Университете мировых языков, на факультете русской филологии проводится разноплановая и всесторонняя работа в продвижении и популяризации русского языка в тесном взаимодействии с государственными образовательными учреждениями и общественными организациями, такими, как Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы, Русский культурный Центр Узбекистана. Многие мероприятия проводятся на площадке Центра русского языка в нашем университете, открытом в 2017 г. при поддержке Россотрудничества в Республике Узбекистан.

В Республиканском научно-практическом центре развития инновационных методик обучения иностранным языкам при УзГУМЯ функционируют на постоянной основе курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка и литературы нашей республики с участием представителей российских вузов.

В программе конференции заявлены доклады ученых ведущих российских вузов и вузов Узбекистана, и я уверен, что наш сегодняшний форум станет научным и культурно – значимым событием в рамках сотрудничества наших государств.

Желаю успехов в работе конференции!

**Я. П. Силин**

Ректор Уральского государственного экономического университета,  
доктор экономических наук, профессор

**УВАЖАЕМЫЕ ОРГАНИЗАТОРЫ И УЧАСТНИКИ  
XVIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ «ВИНОГРАДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ»!**

Я искренне рад приветствовать вас от себя лично и коллектива Уральского государственного экономического университета с началом работы этой важной площадки для продвижения русского языка и культуры.

В этом году конференция проходит в 18-й раз и является очередным важным этапом на пути развития сотрудничества между народами Российской Федерации и Республики Узбекистан.

Представители Уральского государственного экономического университета принимают активное участие в работе Международной научно-практической конференции филологов-русистов «Виноградовские чтения» с 2017 г.

Мы всецело поддерживаем идею о необходимости межкультурного диалога филологов-русистов из Республики Узбекистан и России. Интерес к вопросам о значении русского языка для современного мира, которые ежегодно обсуждаются в рамках конференции, подтверждает огромный потенциал русского языка для укрепления многостороннего сотрудничества между Российской Федерацией и Республикой Узбекистан. Продуктивный диалог между учеными-лингвистами наших стран способствует росту интереса к изучению русского языка представителей разных народов, а также расширяет их представление о ценностях русской культуры.

При поддержке Уральского государственного экономического университета ежегодно издается сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции «Виноградовские чтения». В нем собраны наиболее яркие научные идеи и результаты научно-методических разработок в области русистики, которые, несомненно, будут способствовать совершенствованию методики преподавания русского языка и русской литературы и послужат основой для дальнейших совместных научных мероприятий и проектов.

Выражаю искреннюю благодарность организаторам этого важного и значимого для наших стран события.

Желаю участникам XVIII Международной научно-практической конференции филологов-русистов «Виноградовские чтения – 2022» творческих успехов, конструктивных дискуссий и выработки конкретных рекомендаций и решений, которые послужат основой для реализации новых идей и будут способствовать расширению и укреплению сотрудничества между нашими странами.

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

**Г. Т. Гарипова**

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (Владимир, Россия)

## **ПРЕМИАЛЬНЫЙ ВЕКТОР КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ПЕРСПЕКТИВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**Аннотация.** Статья рассматривает понятие «литературная премия» в ее обусловленности с современными социально-экономическими условиями и прямой взаимосвязью центрирования поля новых писательских имен в современной русской литературе и развития литературного процесса в целом.

**Ключевые слова:** литературный процесс; культурная парадигма; интер(нет)медийный статус; социокультурная ситуация; литературная премия.

По мнению М. А. Черняк, «...на рубеже XX–XXI вв. ощущается исчерпанность культурной парадигмы XX в. В кризисной ситуации обычно происходит культурная мобилизация, выражающаяся в выходе на поверхность всех скрытых пластов, своего рода „подземных“ культурных течений, которые призваны придать новое качество исчерпавшей себя культуре» [11, с. 28].

Однако, на наш взгляд, сегодня русская литература находится в системе очередного «перехода» к новой литературной системе. Причем новационными представляются не только критерии эстетического и мировоззренческого планов, но и принципиально иной видится структура онтологического поля литературного процесса, которое, несомненно, будет систематизироваться с учетом интер(нет)медийного статуса одного из векторов литературного процесса и так называемого «премиального» вектора, поскольку литературные премии, диктующие статусное появление знаковых писателей, продолжают во многом диктовать условия читательскому интересу и центрировать поле новых писательских имен.

Проблема научной дефиниции категории «литературная премия» с точки зрения ее современного статуса и функций в развитии литературного процесса, исходя из новых критериев, тенденций и параметров современной социокультурной ситуации в целом, представляется нам несколько неоднозначной в силу ряда причин.

Литературные премии являются социокультурным феноменом, центрирующим не только российское художественно-культурное пространство конца XX – начала XXI в., но и социокультурный, общественно-политический и экономический уровни жизни страны. На разных этапах своего развития русские литературные премии концентрировали разные цели и задачи, но, несмотря на их дифференциацию, обусловленную социокультурной спецификой эпохи, всегда оказывали концептуальное влияние на литературное развитие.

Однако, по мнению исследователя А. И. Рейтблата, в современной российской социокультурной ситуации, по сравнению с мировыми тенденциями, центрирующая функция литературных премий несколько ослаблена в силу дисбаланса количественной и качественной составляющих: «Литературные премии – давний и довольно влиятельный институт литературной жизни. Во многих странах они в значительной сте-

пени определяют круг чтения современников, а тем самым и репертуар книгоиздания, и тенденции литературного развития» [10].

Литературная премия – международное явление, определяющееся в мировой критике [3; 4] как «форма поощрения литераторов за значимые литературные произведения или общий вклад в литературу, выражающая признание заслуг данного лица и влияния его творчества на литературный процесс в целом или на его отдельные направления» [9].

А. И. Рейтблат определяет категорию «литературная премия» в соответствии с ее историографией: «Под литературными премиями мы понимаем осуществляемое специально назначенными экспертами по заранее оговоренным правилам публичное, как правило, регулярное и обычно денежное поощрение литераторов за литературные достижения. Исторически премии рождаются из меценатства и продолжают его в новых условиях. Важно то, что меценат единолично, ориентируясь на свои вкусовые предпочтения, решал, кого следует поощрить, а премии являются институтом общественным и присуждаются (от лица всего общества или его части) экспертами-профессионалами. Но, как и меценатская поддержка, они призваны определенным образом, в духе тех или иных моральных и/или эстетических ценностей направлять литературное развитие, поощрять желательные тенденции» [10].

Таким образом, при определении содержания категории «литературная премия» необходимо учитывать и внелитературные явления, выполняющие контекстуально-фонтовую функцию изучения факторов художественного развития литературы в ракурсе ее исторической и социокультурной эволюции.

Однако второе десятилетие XXI в. показывает, что литературные премии стали неотъемлемой частью литературной жизни, представляя своеобразные рейтинги произведений и писателей. Конечно, такой способ маркировки вызывает определенные нарекания субъективностью выбора, ангажированностью (когда выбирают «своих»), соображениями политической конъюнктуры и др. Однако при всех минусах практика присуждения литературных премий будет, очевидно, продолжаться, поскольку представляет наглядный и доступный способ структурирования и оценки литературных произведений.

Генезис современного статуса премиального вектора русской литературы восходит к периоду постсоветского этапа развития русской литературы и связан в том числе с тенденцией коммерциализации литературы, хотя ряд исследователей отмечают в качестве критерия присуждения премии именно противопоставленность коммерциализации. В частности, Б. В. Дубин пишет, что «по своему исходному посылу литературные премии выступают как начинание если не антикоммерческое, то, по крайней мере, ставившее целью ограничить безраздельное влияние коммерции на литературу. Характерно, что за развлекательные произведения, активно покупавшиеся и читавшиеся широкой публикой, – остросюжетную литературу, детектив, фантастику, любовный роман – премии стали учреждаться значительно позже (не ранее 1930-х, а в основном с 1940–1950-х гг., в характерный период демократизации премий и европейской культуры в целом; следующий такой период будет наблюдаться в Европе после событий 1968 г. – в 1970–1980-х гг.). Предполагалось, что чисто коммерческая, жанровая, „массовая“ литература успешно распространяется и без специальной поддержки, тут есть другие регуляторы: указание на серию, информация о бестселлерах, имя-бренд популярного автора, его рекламный имидж. Однако, существуя в пространстве книгоиздательского и книготоргового рынка, литературные премии сами, в свою очередь, вскоре становятся <...> важным рыночным фактором, стимулируют покупательский и библиотечный спрос, дополнительные издания и регулярные переиздания награжденных книг» [5].

Большинство исследователей, говорящих о парадоксальном влиянии литературных премий на развитие литературного процесса, отмечают аспект их коммерциализации. Е. Абдуллаев характеризует многоуровневость такого влияния как «экспансию рынка»: «В силу своей гибкой и при этом тотальной природы современный рынок оказывает гораздо более сложное, широкое влияние на литературу, трансформируя не только сферу ее социального бытия, но и весь процесс литературного творчества, а также рефлексии о нем – литературоведение» [2].

Несомненно, что такая ситуация во многом является основой для стирания грани между литературоведением и современной критикой, которая становится в определенной степени рыночным инструментом в актуализации премиального вектора и закреплении премиальных произведений. Исторически премии не выполняли функцию монетизации литературы. Такая ситуация соответствовала специфике развития премиальных тенденций в литературной системе западных стран на ранних стадиях формирования книжного рынка (для литературных произведений), и призваны они были «противостоять тенденциям, определяемым читательским и, соответственно, книгопокупательским спросом. Однако в дальнейшем книжный рынок начинает использовать премии для стимулирования и структурирования покупательского спроса и таким образом превращает их в важный элемент книготорговли» [10].

В русской литературной системе ситуация развивалась по иному сценарию. А. И. Рейтблат акцентирует в качестве генетической матрицы русского премиального вектора политические факторы: «Причины политические (отсутствие социальных сил, способных противостоять самодержавной власти), географические (большие расстояния) и социальные (плохие коммуникации) способствовали формированию жесткого политического контроля. Он, в свою очередь, не позволял создавать общественные объединения (в том числе литературные, библиотечные, педагогико-воспитательные). Основными регуляторами в литературе уже с 1830-х гг. становятся журналы, обеспечивающие не реальную, институциональную связь, а связь виртуальную, идейную. При их владычестве связь в литературе осуществляется не в форме самоорганизации, не горизонтальная, а вертикальная: влиятельный центр и адаптирующая его установки периферия. Журнал задает структуру литературной системы: он во многом формирует корпус классики, он выделяет наиболее авторитетных современных писателей, он определяет границы литературы, выводя за них низовую словесность и графоманов, он же осуществляет селекцию литературных новинок, выделяя наиболее значимые и актуальные. В подобной системе места для литературных премий почти нет. И характерно, что хотя номинально они существовали, но роли почти никакой не играли: и авторитет тех или иных авторов, и коммерческий успех определялись главным образом периодическими изданиями (журналами, а с конца XIX в. – в значительной степени и газетами)» [10].

Н. Кофырин отмечает разрушительное влияние монетизации литературной премии на сам процесс естественного становления и писателя, и непосредственно русского литературного процесса: «Сегодня литературный процесс превратился в бизнес... Чтобы получить литературную премию нужно: а) выдавать ежегодно литературный продукт неважно какого размера и качества, но обязательно ежегодно, и лучше не один; б) нужно обладать высоким модулем внутригруппового участия (проще говоря, участвовать в литературных тусовках и быть „в обойме“); в) демонстрировать лояльность к определенным темам и политическим условиям» [7].

Конечно, при выявлении генезиса и сущности того или иного литературного явления в аспекте построения системы концептуальных тенденций современного литературного процесса необходимо учитывать и логику внутренних закономерностей литературного процесса, различающую и дифференцирующую отношения с внешними

социо-экономико-политическими факторами. Не возникает сомнений в том, что литературная премия продолжает оставаться и идентификатором, и стимулом для появления художественно-эстетических явлений и вне коммерческих проявлений, как показатель таланта. Определяя специфику художественного развития литературы, Ю. Боров подчеркивает, что «литература и искусство – развивающаяся система. Развитие художественного процесса социально обусловлено и имеет внутренние закономерности. Взаимодействие внешних (социальных) и внутренних (художественных традиций, художественного мыслительного материала) факторов и формирует художественный процесс» [11, с. 3]. Несомненно, чтобы понять истинную специфику влияния литературных премий на эволюционную динамику современного литературного процесса, необходимо проанализировать логику и закономерности его развития.

### Литература

1. *Абашева М.* Литературная премия как инструмент. Заметки инсайдера // Вопросы литературы. 2012. № 1. С. 28–40.
2. *Абдуллаев Е.* Истина, метод и рынок // Русская литература на рубеже XX–XXI вв. / сост.: Е. Погорелая, И. Шайтанов. М.: Журн. «Вопр. литературы», 2011. – С. 45–80.
3. *Алехин А.* Выступление на круглом столе «Литературная премия как факт литературной жизни» // Вопросы литературы. 2006. Вып. 2. С. 99.
4. *Долгин А.* Ухудшающий отбор на рынке литературы // Книжное дело. 2004. № 1. С. 52–58; *Его же.* Плацебо-эффект в литературе // КМ. 2004. № 2. С. 40–43.
5. *Дубин Б.* Классика, после и рядом: Социологические очерки о литературе и культуре: сб. ст. М.: Новое лит. обозрение, 2010. 345 с. (Научное приложение. Вып. LXXXVIII).
6. *Дубин Б., Рейтблат А.* Литературные премии как социальный институт // Критическая масса. 2006. № 2. С. 4–9.
7. *Кофьрин Н.* Русская литература в XXI веке. URL: <https://ru-politics.livejournal.com/37785238.html> (дата обращения: 15.06.2019).
8. *Кофьрин Н.* Секреты премии «Большая книга». URL: <https://www.liveinternet.ru/users/1287574/post344644744> (дата обращения: 15.06.2019).
9. *Литературная премия.* URL: <https://www.ingild.com/literaturnaya-premiya/> (дата обращения: 05.05.2019).
10. *Рейтблат А. И.* Литературные премии в дореволюционной России // От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. URL: <https://culture.wikireading.ru/28246> (дата обращения: 15.06.2019).
11. *Теория литературы.* Том IV. Литературный процесс. М.: ИМЛИ РАН «Наследие», 2001. 616 с.
12. *Черняк М. А.* Массовая литература XX века: учеб. пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. М.: ФЛИНТА; Наука, 2007. 429 с.

### Н. Д. Ильин

Союз писателей Узбекистана (Ташкент, Узбекистан)

## РУССКИЙ ЯЗЫК В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПИСАТЕЛЕЙ УЗБЕКИСТАНА

**А н н о т а ц и я .** Проведен обзор деятельности Союза писателей Узбекистана в области перевода, определены перспективные пути развития художественного перевода в Узбекистане, представлены конкретные результаты, полученные в данной сфере.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** перевод; переводные издания; подстрочник; литературоведческая обоснованность; мировое художественное пространство.

В Союзе писателей Узбекистана наличествуют два структурных подразделения, члены которого активно занимаются переводческой деятельностью: это русская сек-

ция Союза, насчитывающая около 30 членов, и отдел международных связей и перевода (руководитель отдела – нар. поэт Каракалпакстана Рустам Мусурман).

Ряд поэтов и писатели русской секции помимо создания собственных произведений осуществляет переводы с узбекского языка на русский. Так следует отметить переводы Евгения Абдуллаева (Сухбата Афлатуни) стиховорных произведений Абдуллы Арипова, Турсуна Али и др. авторов. Раймом Фархади осуществлены новые переводы газелей и четверостиший

А. Навои, Бахом Ахмедовым – стихотворений Зульфийи. Владимиром Васильевым сделаны переводы газелей и вступительных глав дастана «Фархад и Ширин» А. Навои, которые прежде опускались в переводных изданиях по религиозным и политическим причинам. Эти новые переводы узбекского классика были опубликованы в юбилейном издании книги Алишера Навои на русском языке «Тебя люблю я, жизнь!», выпущенной в 2021 г. тиражом в 3 тысячи экземпляров издательством «Adabiyot» при Союзе писателей Узбекистана, и книги Абдуллы Арипова «Ветер моего края», также подготовленной к 80-летию узбекского поэта (2 тысячи экземпляров, издательство «Adabiyot», 2022 г.).

Переводческий отдел СП осуществляет активную деятельность по ознакомлению узбекской публики с замечательными произведениями классической и современной мировой литературы. Известный литературный журнал «Жахон адабиёти» осуществляет публикации книг многих современных писателей, удостоенных международных премий. Следует отметить, что в значительном количестве случаев переводы на узбекский язык осуществляются с русских изданий или посредством русских подстрочников. Так, например, был сделан перевод современных грузинских поэтов Давроном Ражабом, перевод романа югославского писателя Иво Андрича «Мост на Дрине» и рассказов хорватского прозаика Ранко Маринковича сотрудницей переводческого отдела Рисолат Хайдаровой.

Таким же образом были выполнены переводы известным узбекским поэтом и переводчиком Рустамом Мусурманом стиховорных циклов Пабло Неруды (Чили), Октавио Паса (Мексика), Арона Тамаши (Венгрия), Пера Лагерквиста (Швеция).

Переводы узбекских авторов на русский язык часто используются для дальнейших переводов на другие языки, особенно славянские. Причем существует тенденция осуществления таких переводов не с оригинала и не с подстрочника, а непосредственно с переводного художественного текста. Так были переведены на белорусский язык стихотворения из поэтического сборника узбекского поэта Хосият Рустамовой «Блуждающие тени», повторяющие с необходимыми изменениями русские переводы ташкентского издания книги 2021 г.

Необходимо отметить плодотворное и перспективное сотрудничество Союза писателей Узбекистана с благотворительным фондом «Искусство, наука и спорт» Алишера Усманова. Одним из результатов такого сотрудничества явилось создание в 2021 г. масштабной «Антологии узбекской поэзии» в двух томах (М.: Издательство «Ладомир». Под ред. Н. С. Орловой. Отв. сост. М. Синельников). Первый том антологии был представлен на днях литературной общественности Узбекистана, второй том подготовлен к изданию и выйдет в ноябре этого года. Книга отличается не только охватом большого количества авторов и замечательным оформлением, но прежде всего литературоведческой обоснованностью представленного материала и качественным отбором переводных произведений.

Анализ переведенных на русский язык литературных произведений узбекских авторов и размышления о технологии переводческого процесса представлены в книге «Пересекающиеся параллели» (Ташкент: издательство «Adabiyot», 2022. 256 с.), со-

державшей статьи по узбекской и русской литературе Узбекистана. Здесь материалы о творчестве Алишера Навои, Чулпана, Абдуллы Арипова, Эркина Вахидова, Сирожиддина Саййида, Гузаль Бегим и др., написанные на основании переводческой работы автора. В книге также рассматриваются русскоязычные писатели и поэты Узбекистана, анализируется их творчество, в том числе в аспекте их взаимодействия с узбекской литературой и культурой.

Таким образом, русский язык является важным средством осуществления переводческой работы в Узбекистане, остается востребованным для освоения на узбекском языке достижений мировой художественной литературы и способствует продвижению в мировое художественное пространство лучших произведений узбекских авторов.

**Р. К. Исакова**

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРУПП**

**А н н о т а ц и я .** Статья посвящена проблеме развития речи студентов иноязычных групп и актуальным вопросам использования инновационных педтехнологий в процессе обучения русскому языку на современном этапе.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** методика; инновационные технологии; высшее образование; коммуникационная культура; педагогические технологии.

В век стремительного развития инновационных технологий проводится модернизация всей системы образования путем оптимального внедрения инновационных и информационных технологий во всех сферах деятельности, в том числе в деятельности преподавателей-русистов. Мы являемся свидетелями того, как в последние десятилетия мир изменил свое отношение ко всем видам и элементам обучения. В настоящее время в Республике Узбекистан осуществляются масштабные реформы: образовательная система стала выступать важнейшим институтом общества, определяющим лицо современного цивилизованного развития страны. Образование, особенно высшее, рассматривается как ведущий фактор социального, политического и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений, и уровень развития страны определяется во многом ее интеллектуальным потенциалом.

Что же необходимо сделать для того, чтобы использование инновационных педтехнологий в процессе обучения русскому языку иноязычных студентов улучшило качество образования, помогло развить «инновационное мышление» у студентов?

Мы убедились, что применение таких технологий тесно смыкается с культурой общения, диалога в широком смысле слова: диалога народов, человека с человеком, человека и компьютера, преподавателя и студента, использование их параллельно с другими обучающими технологиями, не отрицая, а взаимно дополняя друг друга, способствует развитию творческой личности студента.

Сегодня в республике особо актуальны вопросы изучения русского языка как иностранного. Для иноязычных студентов воспитание речевой культуры представляет собой последовательный целенаправленный процесс, специфика которого заключается в активизации всех видов речевой деятельности. Подготовка к их будущей профессиональной деятельности во многом определяется степенью их речевого развития и овладения общепринятыми конструкциями русской речи, что и обеспечивает их вхождение

в будущую специальность посредством русского языка. Ориентация на умение выбирать языковые средства, исходя из ситуации общения, а также умение понимать замысел автора готового речевого произведения и адекватно оценивать излагаемое им содержание – важнейший элемент коммуникативного обучения. Умение правильно изложить свои мысли в устной или письменной форме, быть успешным в общении, уметь выступать перед аудиторией – это необходимые составляющие современной профессиональной деятельности. Ведь деловой мир построен на общении, контактах.

Сегодняшний студент – завтрашний специалист, живущий в современном информационном обществе. Он обязательно в своей деятельности соприкоснется с материалом языка специальности. Языковая догадка на уровне ситуативных моделей, анализ синтаксических конструкций, опознавание интернациональной лексики и составление текста по аналогии, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к реальному общению в различных ситуациях – в этом основная задача обучения русскому языку студентов иноязычных групп. Подход к группировке, выбору и описанию языкового материала, осмысленное отношение к языку и соблюдение норм культуры речи базируются на понимании глубинных механизмов языка. Разработка современных контентов по языку специальности, включающих в себя аудио, видеоматериалы, презентации, тесты, задания для самостоятельной работы, составление терминологических русско-узбекских словарей, разработка электронной платформы для дистанционного образования – этапы реализации учебной программы.

Обращение нашего Президента к нам, учителям и наставникам, словами: «Нашему обществу нужны новое мышление и новые идеи, самое главное, кадры новой формации, способные осуществлять реформы» [1] имеет очень глубокий смысл. Нам далеко не безразлично будущее профессиональное мастерство наших студентов. Язык во все времена всегда был и остается средством выражения мыслей, знания и профессионализма. Обучать иноязычных студентов в вузе без учета их профессиональной направленности – значит игнорировать научную базу в данном направлении. Библиотечный фонд нашего университета составляет более 85 тысяч названий и более 602 тысяч экземпляров научной литературы на русском языке. Только обучая русскому языку как языку специальности, мы сможем дать им возможность прикоснуться к огромному миру научной литературы.

В республике наш университет в числе первых перешел на кредитно-модульную систему и, откровенно отметить, что наш предмет стоит среди обязательных дисциплин первого блока. Обучением русскому языку охвачен весь контингент I курса студентов иноязычных групп нашего университета всех форм обучения (очного, вечернего, заочного). Естественно, подняться до истинно коммуникативного обучения можно только в том случае, если студент пришел в вуз с определенной языковой базой. В настоящее время в системе народного образования делается немало. Заслуживает внимания новый подход, внедренный в сфере обучения иностранным языкам в школах Узбекистана, сертифицирован контингент учителей на уровень С-1 (ТРКИ), предоставляются льготы абитуриентам, имеющим сертификаты по уровням ТРКИ, пересмотрены учебники и методические пособия. Соответственно, процесс обучения русскому языку развивается в качестве социального заказа общества, ибо оно заинтересовано в формировании молодого поколения, владеющего в совершенстве не только родным, но и другими языками. Это новый шаг в овладении русским языком на начальном этапе образования. Это абитуриенты вузов в ближайшем будущем. Сегодня же пока уровень знаний студентов отчетливо дифференцируются. Неодинаковое владение русским языком учащимися после окончания средней школы, академического лицея или профессионального колле-

джа при поступлении в вуз и необходимость эффективной реализации вузовской программы обучения ставит перед преподавателями вузов сложные и многообразные задачи, поиски решения которых составляют одну из главных проблем современной методики обучения языкам. Поэтому современная программа предусматривает постепенный трехколенчатый переход к овладению языком специальности. Внедрение методики на основе инновационных и информационных технологий, предполагающей осуществление дифференциации различных видов заданий и разнообразия форм обратной связи через привлекательность подачи материала, отвечающей принципам дифференциации и индивидуализации, самостоятельности студентов, вариативности, доступности, наглядности, познавательной активности, эстетической и эмоциональной направленности очень помогает в реализации учебной программы, так как такой прием открывает дидактические возможности, позволяющие сделать подачу дидактического материала максимально удобной и наглядной и стимулирует интерес к обучению. Компьютер, позволяющий интегрировать в рамках одной программы тексты, звук, анимацию, видеоклипы выступает как мощное психолого-педагогическое средство и в силу своей универсальности стал инструментом и основой разработки дистанционного обучения русскому языку.

Еще один пример из нашей практики: приглашение преподавателей российских вузов, в частности МГУ имени Ломоносова для проведения практических занятий, стало показателем очень эффективной формы общения с преподавателем-носителем языка. Знакомство же преподавателей зарубежных вузов со студентами-узбекистанцами и выявление их интереса к изучению русского языка, проявленная любознательность к культуре страны изучаемого языка со стороны студентов стимулировало преподавателей двух вузов к поиску новейших методических приемов развития инновационного мышления. Реалии сегодняшнего дня доказали, что когда работа осуществляется студентом в режиме поиска информации (индивидуальная работа), участия в дискуссии (посредством диалога), участия в работе форума на сайте (работа в группе), где студент – не только участник учебных коммуникаций, но и организатор сбора информации, а преподаватель – в роли консультанта, направляющего его действия для осуществления им такого рода деятельности, помощника, снимающего затруднения в представлении обучаемого материала – это уже качественно новый уровень применения объяснительно – иллюстративного и репродуктивного метода обучения. Инновации в сфере обучения русскому языку иноязычных студентов тесно связаны с внесением изменений не только в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления, но и в стили педагогической деятельности. Следовательно, определение оптимальных путей внедрения в процесс обучения инновационных технологий, целенаправленное внедрение перспективных идей и разработок является одной из актуальных проблем современной методики. Хочется отметить, что в республике, процесс обучения русскому языку сегодня развивается с учетом ощутимой практической и коммуникативной востребованности при подготовке проведения межкультурного диалога, оперативного реагирования и выработку путей оптимального решения проблем, возникающих в профессиональной сфере. Успешность решения этих проблем может привести к оптимизации процесса обучения и увеличению его результативности.

### **Литература**

1. *Мирзиёев Ш. М.* Выступление Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на торжественном собрании, посвященном Дню учителей и наставников. 01.10.2020.

2. Подольская Е. А. и др. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве. Харьков: Изд-во НУА, 2010.

3. Горвая В. И., Григорова Л. В. Культура речи как компонент коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности языковой личности // Наука и школа. 2016. № 5. С. 153–157.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2000. 268 с.

5. Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Ташкент, 2003.

6. Фарберман Б. Л. Передовые педагогические технологии. Ташкент, 2000.

**С. Э. Камилова**

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

## **СОВРЕМЕННАЯ УЗБЕКСКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ТЕНДЕНЦИИ, СЮЖЕТЫ, ЛИЦА**

**Аннотация.** Сделана попытка систематизации современной узбекской литературы, выделены три этапа развития литературы, обобщены основные проблемно-тематические векторы, тенденции и яркие представители современного литературного процесса в Узбекистане.

**Ключевые слова:** современная узбекская литература; проза; реализм; проблематика.

Современная узбекская литература. Какая она? К сожалению, для многих узбекских читателей современная узбекская литература своего рода *terra incognita*, увлечение к чтению достаточно невысокий, читатели и писатели разошлись в интересах и восстановить этот интерес крайне важно. Иначе мы потеряем себя как нация. В данной статье сделана попытка представить общие тенденции развития современной узбекской литературы.

Узбекская литература на современном этапе проходит сложный и самобытный путь развития, в котором, думается, можно выделить три периода:

- 1) 1990–2000-е гг. – переходный период;
- 2) 2000–2010 гг. – период модернизации;
- 3) 2010–2021 г. – период становления неореализма.

«Переходный» период обусловлен рядом факторов:

– уничтожение «белых пятен» в истории узбекской литературы в связи с восстановлением классического наследия (литературы XII–XIX вв.), публикацией произведений некогда запрещенных писателей (Чулпан, Фитрат, Бехбуди, А. Кадыри, представителей джадидской литературы и т.д.);

– возросший интерес к религии, вызванный процессом осмысления ценностей суннитской, духовно-проповеднической литературы (публикация произведений Югнаки, Баласагуни, Яссави, М. Кашгари и др.);

– реабилитация объективной истории узбекского народа и освещение ее в текстах историко-биографического жанра (создания целого цикла произведений об Амине Темуре, Мангуберды, А. Навои, Бобуре и др.);

– увлечение искусством Средиземноморья и Америки (в частности, заинтересованность русскоязычных поэтов и писателей творчеством Эудженио Монтале, Сальваторе Квазимодо, Камило Хосе Села, Гарсиа Маркеса и др.);

– преодоление «идеологического вакуума» и определение собственной национальной идеи в узбекской культуре и литературе.

«Переходный» характер узбекской литературы выражается в появлении большого пласта произведений с ярко выраженным патриотическим пафосом (в частности, поэзия А. Арипова, Э. Вахидова, Г. Джураевой, произведения «Она тупрок» («Мать-земля») Б. Даминова, «Бог қўчамни қўмсайман» («Скучаю по Садовой улице») Н. Кабула, «Навруз, Навруз» Ш. Холмирзаева и др.) и созданием целой галереи национальных образов – исторических личностей и героев узбекского фольклора. Таковы «Ибн Сина», «Беруни» М. Кариева, «Сарбадорлар» («Сарбадары») М. Али, «Ясавийнинг сўнги сафари» («Последнее путешествие Ясави») С. Сиёева, «Махмуд Тараби» А. Дильмурата и др. В этом есть своя логика – нашему народу важно было идентифицировать себя как нация, понять самих себя, осознать свою уникальность и неповторимость, найти источники для вдохновения в строительстве самостоятельной жизни. Хотелось бы отметить, что в этот период деятели слова избежали размежевания, несмотря на разновекторность литературных позиций.

Помимо этого, появляются произведения, переосмысливающие советское прошлое, последствия «культы личности», политических репрессий, результаты манкирования национальными традициями и обычаями. Так, «хлопковому делу» посвящен роман А. Якубова «Адолат манзили» («Прибежище справедливости»), о драме Аральского моря повествует его роман «Оқ кушлар, оппок кушлар» («Белые, белые лебеди»); о трагической судьбе человека, верившего в идеалы коммунизма – «Уруш одамлари» («Люди войны»), «Маймун етаклаган одам» («Человек, ведущий обезьяну») Н. Эшонкула, о сталинских репрессиях – «Музқаймоқ» («Мороженое») А. Якубова, «Мурдалар гапирмайдилар» («Мертвые не говорят») Т. Малика; в романе Т. Мурада «Отамдан қолган далалар» («Поля, оставленные отцом») переосмыслена судьба трех поколений узбеков. В произведениях данного типа преобладает критический пафос, глубокое осмысление национальной проблематики.

Художественному освоению современной действительности посвящен целый пласт текстов узбекской литературы, иллюстрирующий новшества в жизни Узбекистана, как позитивные, так и негативные. Всем этим вопросам посвящены «Жимжит-хонага йўл» («Дорога в комнату тишины»), «Махзуна» Х. Дустмухаммада, «Мувозат» («Равновесие»), «Исён ва итоат» («Бунт и смирение») У. Хамдама, рассказы Н. Эшонкула, А. Юлдашева и др.

Для данного этапа характерно использование реалистической манеры письма; изменение восприятия пространства и времени, повлекшее за собой смену картин мира; выход на первый план образов исторических личностей и переосмысление исторического прошлого; имманентные поиски в художественном творчестве; отказ от дидактизма.

2. Период модернизации (2000–2010 гг.). В этот период узбекская литература оказалась в ситуации, которая определяется такими полярными понятиями, как национальная самобытность – глобализация, эстетическая ценность – рыночная экономика. Это существенным образом повлияло на картину литературного поля. Узбекские писатели стали искать новые формы отражения современности, пытаясь философски осмыслить наше бытие. Наблюдается расслоение литературы на сегменты по эстетическому принципу и формальным экспериментам. Так, наряду с произведениями, созданными в духе традиционного реализма, в которых налицо активное освоение существующей действительности с преломлением восточных классических традиций, устного народного творчества и художественной практикой поколения «шестидесятников», можно констатировать появление постмодернистских тенденций в творчестве ряда писателей.

Размышления о бренности и вечности мира, осознание конечности земного бытия, быстротечности человеческой жизни, стремление постичь смысл жизни и познать Истину реализуются с помощью модернистского подхода. Конечно, модернизм как художественный метод в нашей литературе еще не успел сформироваться. Думается, правильнее говорить о поисках и экспериментах в духе модернистской практики письма. Мы имеем в виду те принципы, приемы и средства, которые не свойственны реалистической литературе и которые позволяют в новационной неспецифической форме выразить стремление писателей постичь быт и бытие современной действительности, а также попытку создания или вымышленной модели жизни, или мифосюжетов с полифункциональной нагрузкой. Причем, узбекские литераторы не занимаются калькированием или транспозицией явлений западной литературы, а овладевают ими, базируясь на национальные традиции и законы внутреннего развития современного литературного процесса Узбекистана. Так, Н. Эшонкул в произведениях «Муолажа» («Измечение»), «Бевак чалинган бонг» («Преждевременно прозвучавший набат»), «Истило» («Завоевание»), «Тобут» («Гроб») обращается к архетипам, образам-мотивам, образам – топосам, приему монтажа и соединения разных явлений, существующих в виде отдельных фрагментов, отражая узбекскую ментальность и восточную психологию; О. Мухтар в романе «Майдон» («Площадь») использует «диалоговую игру» в качестве литературного приема и предмета изображения с использованием авторских метафор; Э. Аъзам в повести «Чапаклар ва чалпаклар мамлакати» («Страна аплодисментов и растяп») прибегает к условно-фантастической форме, символам, метафорике, тяготеющей к жанру притчи; Х. Дустмухаммад в романе «Бозор» («Рынок») тяготеет к философствованию, к народной мудрости, множественности видов человеческого сознания; в романе «Исён ва итоат» («Бунт и смирение») У. Хамдама духовно-нравственные искания героя преломляются сквозь призму мифологемы о сотворении Богом первого человека и его грехопадении.

В произведениях с модернистскими тенденциями возникают мотивы утраты, горя, безысходности, страха, «мутации» психологии, трагедии, причем все художники слова озабочены поиском путей выхода из духовного кризиса и обретения надежды. Таким образом, модернистские новации в узбекской литературе направлены на исследование таких вопросов, как Личность и Бытие, жизнь и смерть, дух и тело, вера и отречение, что в свою очередь свидетельствует о синтезе суфийского мировоззрения, ислама с философией А. Шопенгауэра, М. Штирнера, С. Кьеркегора, Ф. Ницше, А. Бергсона.

Помимо этого, в литературе данного периода, как в реалистических произведениях, так и в текстах с модернистскими принципами изображения, преобладает форма повествования от первого лица, свидетельствующая об исповедальном и экспрессивном характере письма. На первый план выходят национальный и идейно-нравственный типы проблематики, породившие многочисленные системы взглядов на современную жизнь в целом и на узбекского человека в частности.

Также в этот период активизируется массовая литература (расцветают жанры приключенческой повести и любовного романа. Ярким примером являются сентиментальные произведения Набижона Хошимова, пользующиеся спросом на книжном рынке) и фантастика, пытающаяся не только заглянуть в будущее («Олис сайёра» («Далекая планета»), «Келгиндилар» («Пришельцы») Х. Шайхова; «Заҳарли губор» («Ядовитая пыль») Т. Малика и Б. Хошимхужаева), но и раскрыть тайны прошлого («Фалак» Т. Малика).

3. Период становления неореализма. В современном литературном процессе Узбекистана достаточно сильны позиции реализма. Об этом свидетельствуют добротные

произведения А. Юлдашева «Банкир», «Пуанкаре», Х. Саттория «Соғинч» («Томление»), Зульфий Мисбах «Сўфитургай» («Хохлатый жаворонок»), Шодмона Отабека «Агар ошқлигим айтсам» («Если рассказать о накипевшем») и др., выполненные в данной манере письма и получившие общественный резонанс, и высокую оценку среди критиков. Думается, что реализм как художественный метод и в дальнейшем будет одним из основных, тем более еще много средств и приемов этой практики письма необходимо освоить узбекским литераторам.

Сделаем оговорку, что это, скорее всего, будет несколько обновленный реализм, так как поэтика жизнеподобия требует использовать современный инструментарий существующей действительности.

Возможно, другая тенденция, установившаяся сегодня в узбекской литературе, будет предтечей рождения неореализма. Здесь имеется в виду то явление, которое наблюдается в ряде сегодняшних произведений, – это симбиоз реализма и модернистской техники. Так, Исажон Султан в философском романе «Боқий дарбадар» («Вечный странник»), написанном в традициях жанра антиутопии активно использует символику, приемы экспрессионизма и сюрреализма, обнажая проблемы сегодняшнего дня на основе типических ситуаций и типических характеров; Улугбек Хамдам в рассказах «Камень», «Река души моей» при помощи условности и знаков-символов, а также построения произведения на основе функциональных связей строит свою авторскую концепцию на бытовом материале; Хуршид Дустмухаммад, обладая богатым стилевым арсеналом, также работает на стыке реализма и модернизма.

С середины 2000-х гг. в узбекской литературе появляются произведения, тяготеющие к постмодернистской эстетике. Если говорить о постмодернизме в узбекской литературе, то хотелось бы оговориться, что эти явления, обладая национальными чертами и извечной «мантрой» в узбекской словесности – «дервишеством», с точки зрения поэтико-стилистической ориентации кардинально разнятся от постмодернизма в русской и западной литературе. Носителями этой линии в узбекской прозе являются произведения Р. Рахмата, А. Файза, Саломат Вафо, некоторые произведения У. Хамдама, И. Султана. Наряду с синтетическим характером текстов данных писателей, наблюдается объединяющий их всех признак – стремление прозаиков не к парадоксальности, а к реальности.

Эти явления еще предстоит переосмыслить, однако можно констатировать, что узбекские писатели находятся в поиске, экспериментируют, расширяя арсенал средств и приемов письма. И скорее всего, здесь следует говорить о постмодернизме не как о методе, направлении или течении, а как о стиле.

Итак, в современной литературе Узбекистана можно выделить следующие черты:

1. Абсолютная свобода – писатель творит в бесцензурном пространстве.
2. Жанровые трансформации, стирается грань между художественной литературой и документалистикой. Популярен жанр рассказа, романа, документальные хроники.
3. Диалог культур (связь с зарубежной литературой).
4. Поиск нового героя.
5. Связь с узбекской классической литературой. «Цитация» классических узбекских произведений.

Сегодня в литературе Узбекистана одновременно сосуществует несколько поколений писателей. Так, писатели – шестидесятники «Патриоты» (А. Якубов, Н. Кабул, Мухаммад Али) нацелены на создание целой галереи национальных образов – исторических личностей и героев узбекского фольклора.

Следующее поколение: писатели семидесятых – «Психологи», переосмысливающие советское прошлое, последствия «культы личности», политических репрессий, результаты манкирования национальными традициями и обычаями (Тогай Мурод, Эркин Агзамов, Хайриддин Султан Т. Малик).

Писатели восьмидесятых – «поколение перестройки». Их проза возродила интерес к «маленькому» человеку, затрагивала неизвестные ранее темы узбекской литературы (Н. Эшонкул, Хуршид Дуст Мухаммад, С. Вафо).

Писатели периода Независимости – Улугбек Хамдам, И. Султон, А. Юлдаш, Зулфия Куролбой кизи, Сухбат Афлатуни, Нурулла Отахон, Муяссар Тилавова, Мухаммад Шариф и др. Их произведения – это симбиоз реализма и постмодернистской техник.

Все поколения писателей представляют пеструю картину современного литературного процесса в Узбекистане, для которого характерно обновление стилей, жанров, изобразительно-выразительных средств.

### **Литература**

1. *Камилова С. Э.* Современный рассказ: содержательные векторы и повествовательные стратегии (динамика жанра в русской и узбекской литературах). Ташкент: Фан ва технология, 2019.

### **Е. А. Лагай**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** Рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов-филологов с позиций компетентного подхода. Одним из аспектов решения проблемы является организация самостоятельной работы студентов посредством проектной деятельности. Использование метода проектов в процессе обучения способствует формированию профессиональных компетенций, развитию творческого мышления.

**Ключевые слова:** компетентный подход; самостоятельная работа; метод проектов; студенты-филологи; культура речи.

Сегодня в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг особую актуальность приобретают вопросы повышения уровня подготовки студентов высших образовательных учреждений в нашей республике. Современные реалии выдвигают новые требования к образованию и воспитанию студентов: способность к адаптации и творческому решению возникающих проблем в меняющихся условиях.

Одним из решений поставленных задач перед образовательными учреждениями нашей республики следует признать компетентный подход. Основная направленность компетентного подхода в образовании заключается в обеспечении профессионально-личностного развития выпускника, в формировании его активной профессиональной и жизненной позиции.

По справедливому мнению проф. Г. В. Лаврентьева, «умение мыслить не по шаблону, вовремя отказаться от стереотипов, действовать смело и оригинально, нестандартно решать проблемы, а также способность реализовать свою индивидуальность и неповторимость – это те составляющие, которые помогут молодому специалисту найти свое место в обществе, стать востребованным» [3, с. 11].

Рассматривая с позиций компетентного подхода содержание образования, можно определить его как «систему компетенций, которая должна быть сформирована

в процессе образования с учетом самоопределения личности, создания условий для ее самореализации, перспектив развития мирового сообщества» [6, с. 15].

В связи с этим изменения происходят и в содержании современного языкового образования. При сохранении его традиционной фундаментальности и универсальности общеучебные знания, умения и навыки будущих специалистов-филологов дополняются компетенциями, в которых определяющими выступают опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к осуществлению профессиональной деятельности со знанием дела.

Профессиональная подготовка будущего специалиста предполагает не только получение профессиональных знаний, но формирование высокого уровня владения коммуникативной компетенцией.

В условиях нарастающего информационного потока, бесспорно, особое внимание необходимо уделять развитию речи и речевой культуры обучающихся.

Во все времена культура речи считалась неотъемлемой чертой общей культуры. «Высокая культура разговорной и письменной речи, – писал в этой связи академик В. В. Виноградов, – хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием – самая лучшая опора, самое верное подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности» [2, с. 12].

В последнее время приходится с сожалением констатировать, что на фоне информатизации общества русский литературный язык претерпевает массовое влияние других форм языка, нарушаются литературные нормы, заметно снизился уровень культуры владения языком, что обуславливает чрезвычайную важность и необходимость изучения так называемых речеведческих дисциплин («Культура речи», «Стилистика русского языка», читаемых на факультете русской филологии Узбекского государственного университета мировых языков) для профессиональной подготовки специалистов-филологов.

В изменившихся условиях системы подготовки специалистов все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов.

Исследованию организации самостоятельной работы обучающихся в высших учебных заведениях посвящено большое количество научных работ, авторы которых сходятся в определении: самостоятельная работа как вид учебной и научно-исследовательской деятельности студентов имеет свои задачи и отличается определенной спецификой от учебной деятельности, осуществляемой под непосредственным руководством преподавателя.

Основной задачей самостоятельной работы, по мнению А. А. Вербицкого и Т. А. Платоновой, является «развитие у студентов умения приобретать научные знания путем личных поисков и активного интереса к приобретению знаний, а также формирование у них интереса и творческого подхода к своей учебной, научной и практической работе» [1, с. 67].

«Самостоятельная работа, – по мысли Н. В. Омеланко, – характеризуется умением анализировать исходную ситуацию, выдвигать гипотезу, моделировать искомое или потребное состояние объекта, находить альтернативы напрашивающимся решениям. К их числу можно отнести очень важное комплексное умение проводить проблемный анализ изучаемого, вычислять проблему и конкретизировать ее.

Эффективность самостоятельной работы зависит от знаний, опыта и интуиции, приобретенных на базе необходимых правил, алгоритмов, а также от наличия у студента общих качеств, характеризующих любую личность, независимо от рода деятель-

ности: эрудированности, способности к анализу и самоанализу, гибкости и широты мышления, активности, развитого воображения и т. д.» [4, с. 539].

Вышеназванные факторы обуславливают необходимость поиска новых подходов к профессиональному обучению. В последние десятилетия в теории и практике высшего профессионального образования все больше внимания уделяется активным и интерактивным формам, методам и технологиям обучения, которые могут стать эффективным средством подготовки студентов.

Одним из таких методов, достаточно распространенным сегодня, является метод проектов, который способствует формированию прочных знаний и развитию творческих способностей студентов.

Важность и действенность метода проекта для современного образования объясняется его полифункциональностью, а также возможностью его органичного вхождения в образовательный процесс, где наряду с получением обучающимися системных знаний и овладением базовыми компетенциями осуществляется многогранное становление индивида.

Работа над проектами на учебных занятиях по культуре речи дает возможность каждому студенту, независимо от уровня подготовки, не испытывая дискомфорта, активно включаться в процесс обучения. По справедливому мнению, О. Н. Прохоровой, «в условиях проектной деятельности при реализации самостоятельной работы студент находится в состоянии повышенной творческой активности, осуществляет непрерывный поиск путей решения стоящих перед ним задач, в опоре на рефлексивный анализ находит свое решение. Он учится самостоятельно управлять собственной деятельностью, у него складывается собственный стиль работы, формируются индивидуальные приемы учебной и профессиональной деятельности» [5, с. 119].

В качестве примера подобной работы могут служить проекты, которые были выполнены студентами-бакалаврами и магистрантами в процессе изучения курсов «Стилистика и культура речи», «Культура речи». После изучения теоретического материала о нормах русского литературного языка, студентам и магистрантам были предложены темы для проектной работы, причем темы носили общий характер, например: «Языковые ненормативности в СМИ», «Особенности языка рекламы», «Общая культура речи и проблема молодежного сленга» и т. д. и являлись прежде всего отправной точкой для самостоятельного поиска. Суть проекта заключалась в анализе речевого отрывка или текста на предмет допущенных ошибок. Студенты могли сами выбрать область или сферу общественной жизни и при необходимости изменить или конкретизировать тему проекта. Выполненные проекты свидетельствовали о несомненном интересе, вызванном у студентов, данной работой. Были представлены проекты на темы: «Язык рекламы», «Компьютерный сленг», «СМИ и культура речи», «Ошибки в употреблении фразеологизмов в современных песнях», «Ошибки в речи политиков» и многие другие. Некоторые проектные работы были удачно решены в техническом исполнении: презентация предусматривала не только зрительное восприятие, но и слуховое, т. е. сопровождалась фрагментами аудио- и видеозаписей.

Выявленные в речи людей или текстах ошибки подвергались анализу, который содержал не только классификацию ошибок и их частотность, но и причины порождения данных ошибок.

Также стоит отметить, что подготовка студентами самой презентации, как формы демонстрации результатов проекта, является наиболее оптимальным вариантом, поскольку в процессе ее подготовки происходит формирование как базовых, так и предметных компетенций: *коммуникативной*, предполагающей знание языкового материала и умение использовать необходимые языковые конструкции в соответствии с ре-

чевой ситуацией; *познавательной*, включающей элементы исследовательской деятельности: проектирование, моделирование, прогнозирование и т. д.; *информационной*, представляющей собой умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать и преобразовывать необходимую информацию; *медиакомпетентность* и другие.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что организация самостоятельной работы посредством проектной деятельности студентов создает условия для развития творческой самостоятельности и формирования профессиональных компетентностей, являющихся важнейшими составляющими подготовки современного специалиста.

Используя проектирование как метод познания, студенты приходят к переосмыслению роли знаний в социальной практике. Реальность работы над проектом, а главное – рефлексивная оценка планируемых и достигнутых результатов помогают студентам осознать, что знания – это не только самоцель, сколько необходимое средство, обеспечивающее способность человека грамотно выстраивать свои жизненные стратегии, принимать решения, адаптироваться в социуме и самореализоваться как личность.

Данная форма работы не дает студентам готовых и однозначных решений, подталкивая их к самостоятельному и креативному мышлению, развивает навыки самообразования и самоконтроля, повышает информационную культуру студентов, их способность к самооценке.

### Литература

1. *Вербицкий А. А., Платонова Т. А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.: НИИВШ, 1998.
2. *Виноградов В. В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963.
3. *Лаврентьев Г. В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002.
4. *Омелаенко Н. В.* Методика и организация самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2. С. 538–542.
5. *Прохорова О. Н.* Проектная деятельность как основа самостоятельной работы будущих учителей технологии и предпринимательства // Образовательные технологии. 2010. № 1. С. 119–122.
6. *Троянская С. Л.* Основы компетентностного подхода в высшем образовании. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016.

### Е. Н. Макарова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

## ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме межязыковой интерференции, проявляющейся в русской речи носителей узбекского языка, в том числе на фонетическом уровне. Сделан обзор основных проблем, затрудняющих эффективность преподавания русского языка в узбекской аудитории. Предложены пути совершенствования методики обучения русскому языку как неродному на основе применения коммуникативной методики обучения и разработки учебных пособий, направленных на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: межязыковая интерференция; узбекский язык; русский язык; методика обучения.

Взаимодействие языковых систем находит отражение в речи индивида. Существует множество терминов, которые используются в литературе для обозначения вли-

яния одного языка на другой. Среди них межъязыковая интерференция, языковое смешение, межъязыковое влияние и другие. В контексте обсуждения проблемы языковых контактов, как правило, затрагивается такое явление как «языковой перенос». Процесс языкового переноса и его особенности рассматриваются в лингвистической литературе с середины прошлого века и его значимость относится к дискуссионным вопросам. Например, в пятидесятые и шестидесятые годы XX в. его называли среди важных факторов, которые могут влиять на процесс овладения неродным (вторым или иностранным) языком. Однако уже в семидесятые годы XX столетия ряд авторов поставили под сомнение существование языкового переноса и доказали, что его значимость переоценена [9]. И сегодня роль этого явления относится к разряду дискуссионных вопросов. Изучение его роли в освоении неродного языка продолжается и в XXI в., в том числе исследуется связь языкового переноса с социальными и культурными характеристиками индивида, пользующегося вторым или иностранным языком. Хорошо известно, что родной язык может не только препятствовать, но и способствовать усвоению неродного. В этой связи принято говорить о существовании двух видов языкового переноса – положительном и отрицательном. Несомненно, что последний вызывает у исследователей больший интерес, поскольку является, как правило, препятствием для успешного овладения системой неродного языка. Языковой перенос неразрывно связан с явлением лингвистической интерференции. Ошибки на разных уровнях языковой системы могут быть вызваны именно ей и проявляются в речи билингва в качестве акцента. Авторы, использующие термин «интерференция», прежде всего подразумевают отрицательное влияние родного языка на появление в речи билингва ошибок и отклонений от языковой нормы.

Изучение взаимодействия узбекской и русской языковых систем можно назвать достаточно активным. Вопрос о необходимости изучения русского языка в Республике Узбекистан в последние десятилетия дискутируется. Широко распространенным является мнение о том, что русский язык и русская культура остаются высоко востребованными, поскольку имеют не только образовательное, но и воспитательное значение [3]. Русский и узбекский языки активно сосуществуют и взаимодействуют в течение долгого периода времени, оказывая друг на друга заметное влияние. Многие ученые-лингвисты фокусируют свое внимание на узбекско-русской интерференции на фонетическом уровне, которая, как правило, проявляется наиболее ярко. Среди работ последних лет, выполненных в рамках этого направления, исследование Ш. А. Комиловой, которая изучает узбекско-русскую интерференцию на уровне словесного ударения. Автор также анализирует проявление интерферирующего влияния узбекского языка на произношение узбекскими студентами русских гласных звуков *о*, *а* и *э*, которое в ряде случаев, может приводить к изменению значения лексической единицы [6]. Сравнивая артикуляционную базу русского и узбекского языков, М. М. Нажмиддинова и М. Джусупов выявляют основные проблемные области в произношении согласных фонем узбекского и русского языков [8]. М. М. Ганиев также рассматривает проблему преодоления проявлений фонетической интерференции в процессе обучения русскому языку в национальных группах, описывая преимущества применения в этих целях сопоставительного метода. Упражнениям коммуникативного характера должен, по мнению автора, предшествовать сопоставительный анализ звуковых систем родного и изучаемого языков, а также ознакомление учащихся с орфоэпическими нормами [5]. Проблемам узбекско-русской межъязыковой интерференции уделяют внимание и российские авторы, обучающие студентов из Республики Узбекистан в российский вузах. Так, А. Ю. Мельникова описывает трудности усвоения системы русского языка студентами-нефилологами из Республики Узбекистан в условиях русской языковой

среды. Отмечая, что часть приехавших для получения высшего образования узбекских студентов владеют русским языком на недостаточном для обучения уровне, автор высказывает мнение о том, что без знания педагогами-русистами особенностей морфологии узбекского языка и его фонетической системы организация учебного процесса по обучению студентов из Узбекистана русскому языку не может быть эффективной [7]. Анализ трудностей и ошибок узбекских студентов, изучающих русский язык как иностранный вне пределов Республики Узбекистан, представлен и в статье Н. И. Анисимовой и Е. А. Игнатъевой [1]. Делая ожидаемый вывод о том, что основные трудности и коммуникативные ошибки узбекских студентов вызваны несопадением систем узбекского и русского языков, авторы затрагивают важный вопрос о мотивационных преимуществах профессионально ориентированного обучения, справедливо полагая, что введение русского языка профессионального общения в рамках обучения на подготовительном отделении может способствовать повышению интереса студентов из Республики Узбекистан к изучению русского языка.

Несмотря на активность лингвистов и преподавателей в обсуждении и разработке проблем взаимовлияния узбекского и русского языков, которые служат основой для совершенствования методики обучения русскому языку, в этой сфере остается немало количество нерешенных проблем. Преподавание русского языка в Республике Узбекистан, по мнению Ф. А. Габдулхакова, требует пересмотра методов, задействованных в учебном процессе [3]. В ряду важных проблем, требующих решения, также необходимость обучения современному «живому» варианту русского языка, разработка квалификационной характеристики преподавателей-русистов, тщательный подбор современных обучающих материалов и другие. Именно проблеме разработки новых материалов для обучения русскому языку как неродному посвящена статья У. А. Бекмуратовой. Указывая на недостаточную методическую эффективность действующих учебников, автор описывает достоинства учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-каракалпаков, имеющее коммуникативную направленность и учитывающее национальные особенности обучающихся [2].

Решение обозначенных проблем должно начинаться на уровне школьного образования. Р. А. Габдулхакова, анализируя опыт прошлого столетия, настаивает на совершенствовании методики обучения русскому языку для предотвращения разрыва между владением учащимися теоретическими знаниями и реализацией ими коммуникативных навыков. Автор пишет о необходимости развития коммуникативной компетенции на основе внедрения инновационных технологий, а также применении в процессе обучения русскому языку как неродному личностно-ориентированного подхода [4].

Поиск путей преодоления и решения названных проблем должно учитывать результаты современных лингвистических исследований взаимовлияния узбекского и русского языков и явлений межъязыковой интерференции. Использование накопленных узбекскими и российскими учеными данных позволит повысить эффективность преподавания русского языка в узбекской аудитории как на территории Республики Узбекистан, так и в пространстве высшей школы Российской Федерации. Внедрение в практику обучения русскому языку методических новаций позволит уменьшить и предотвратить признаки проявления межъязыковой интерференции в неродной русской речи.

### **Литература**

1. Анисимова И. Н., Игнатъева Е. А. Трудности освоения русского языка узбекскими студентами (из опыта работы на подготовительном отделении Чувашского государственного уни-

верситета) // Вестник Марийского государственного университета. 2017. Т. 11, № 4(28). С. 13–19.

2. *Бекмуратова У. А.* Учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку как неродному для студентов-каракалпаков: проблемы и перспективы // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. М.: РУДН, 2017. Ч. 1. С. 72–74.

3. *Габдулхаков Ф. А.* Русский язык в современном обществе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. М.: РУДН, 2017. Ч. 1. С. 181–184.

4. *Габдулхакова Р. А.* История и перспективы развития методики обучения русскому языку как иностранному в общеобразовательной школе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. М.: РУДН, 2017. Ч. 1. С. 184–187.

5. *Ганиев М. М.* Некоторые проблемы при обучении русскому языку студентов национальных групп в вузах // Образование и воспитание. 2020. № 3 (29). С. 59–61.

6. *Комилова Ш. А.* Интерференция родного языка в неродной русской речи студентов неязыковых вузов. URL: [https://elib.belstu.by/bitstream/123456789/34434/1/Komilova\\_Interferenciya\\_rodного.pdf](https://elib.belstu.by/bitstream/123456789/34434/1/Komilova_Interferenciya_rodного.pdf).

7. *Мельникова А. Ю.* Проблемы обучения русскому языку как иностранному студентов из Узбекистана // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 50–54.

8. *Нажмиддинова М. М., Джусутов М.* Система консонантизма русского и узбекского языков. URL: <https://ipi1.ru/images/PDF/2021/168/sistema-konsonantizma-russkogo.pdf>

9. *Second Language Developmental Trends and Issues* / ed. by S. W. Felix. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1980. 365 p.

**Д. Т. Мирахмедова**

ГЦТ при Кабинете Министров Республики Узбекистан (Ташкент, Узбекистан)

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

**Аннотация.** Автор в результате проведенного анализа действующей системы тестирования для поступления в высшие образовательные учреждения Узбекистана, указывает, что тестирование является более качественным и объективным способом оценивания, его объективность достигается путем стандартизации процедуры проведения, проверки показателей качества заданий и тестов в целом.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** тестовые испытания; тестология; совершенствование; тестовые задания; дистракторы; знания; умения; квалификационные требования.

С введением тестовых испытаний при поступлении в вузы на протяжении многих лет не только абитуриенты и их родители, но и специалисты высказывают вполне обоснованные претензии к качеству вопросов. В основном они сводятся к некорректным формулировкам самих тестовых заданий, что не позволяет выбрать однозначно правильный ответ. После экзаменов тысячи абитуриентов, не согласных с результатами, подают заявления на апелляцию.

Согласно постановлению Кабинета Министров Республики Узбекистан от 17.09.2020 № 562 «О дополнительных мерах, направленных на совершенствование тестовой системы» при Государственном центре тестирования организован «Научно-учебный практический центр», в деятельность которого входят разработка тестовых материалов и оценка качества, проведение исследований в области тестологии и педагогических стандартов с учетом передового зарубежного опыта; подготовка специали-

стов-тестологов, налаживание международного сотрудничества с тестовыми организациями в этом направлении.

В настоящее время центр успешно проводит курсы повышения квалификации слушателей по тестологии и педагогическим стандартам, организует диагностические тестовые испытания.

Создание региональной Центральноазиатской научной школы по тестологии вызвано необходимостью подготовки высококвалифицированных национальных кадров в области разработки современных педагогических стандартов.

В целях реализации ряда мер по совершенствованию содержания тестовых заданий произошли значительные изменения в самом подходе и ответственности специалистов, штатных педагогов-предметников, разрабатывающих тесты и отвечающих за качество и содержание. Кроме того, специалисты центра ведут активную работу по расширению сотрудничества с международными экспертами и привлечению ведущего зарубежного опыта.

Тестовые задания составляются на основе разработанной и утвержденной «Спецификации варианта тестовых заданий по русскому языку и литературе, используемых в тестовых испытаниях абитуриентов, поступающих в бакалавриат высших образовательных учреждений».

Спецификация – это документ, в котором содержится информация о целях, задачах, плане и структуре теста, а также указаны основные требования к правилам проведения тестирования и обработки результатов теста.

Тестовые задания по предмету «Русский язык и литература» нацелены на определение уровня подготовки абитуриентов, поступающих в бакалавриат высших образовательных учреждений Республики Узбекистан на основе знаний, умений и квалификационных требований, обозначенных в Государственных образовательных стандартах и учебных программах общего среднего образования.

В основу спецификации положены нормативные документы, определяющие содержание варианта тестовых заданий:

– постановление Президента Республики Узбекистан «О совершенствовании порядка проведения вступительных испытаний в бакалавриат высших образовательных учреждений Республики» № ПП-3389 от 16 ноября 2017 г.;

– «Положение о порядке проведения тестовых испытаний для принятия в бакалавриат высших образовательных учреждений Республики Узбекистан», утвержденное постановлением Кабинета Министров «О дальнейшем совершенствовании порядка поступления в высшие образовательные учреждения» № 261 от 3 апреля 2018 г.;

– постановление Президента Республики Узбекистан «О дополнительных мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания» № ПП-4884 от 6 ноября 2020 г.;

– действующие государственные образовательные стандарты и учебные программы по русскому языку и литературе для учебных заведений общего среднего образования.

Четко определена структура варианта тестовых заданий. Вариант теста содержит тестовые задания профильного и обязательного блока, направленные на оценивание уровня усвоения теоретических знаний и предметных компетенций, способностей логического мышления, а также уровня подготовки абитуриентов к следующей ступени образования. Количество тестовых заданий, а также критерии оценивания утверждаются Государственной комиссией Республики Узбекистан по приему в высшие образовательные учреждения.

Совершенствование процесса обучения в высших образовательных учреждениях республики на основе современных требований является одним из актуальных вопросов сегодняшнего дня. Важное значение приобретает обеспечение приема в вузы посредством справедливого, объективного и прозрачного проведения вступительных тестовых испытаний.

В этом году абитуриентов ждут по 10 тестов в обязательном блоке (родной язык, история, математика) и 30 тестов профильного блока.

Если раньше, в основном, тесты были направлены на проверку запоминания информации, изложенной в учебниках, но никак не умений, навыков и компетенций, заложенных в государственных образовательных стандартах, т. е. тесты, используемые во вступительных экзаменах, проверяли память и больше ничего, то в настоящее время тест по русскому языку и литературе должен выявлять умение чтения и понимания текст, анализа художественного произведения, практическое применение правил русского языка.

Тестирование является более качественным и объективным способом оценивания, его объективность достигается путем стандартизации процедуры проведения, проверки показателей качества заданий и тестов в целом. Тесты можно использовать на любом этапе проверки уровня знаний.

Составление тестов – дело ответственное, особенно если результаты этих тестов решают судьбу абитуриента, поэтому особое внимание должно быть нацелено на правильное создание тестов. Для этого требуется только наличие двух условий: во-первых, нужно быть специалистом в той области знаний, по которой составляются тесты, во-вторых, при составлении тестов необходимо придерживаться определенных правил тестологии.

Отметим, что, задавая вопрос, разработчик вынужден составлять его максимально корректно. По-другому не получится или получится заметно плохо. Вопросы могут быть легкие или трудные, простые и сложные. Однако нужно помнить, что вопрос не должен быть хитрым или коварным.

Цель тестирования – узнать уровень подготовленности абитуриента. Таким образом, составляя вопрос, не следует выходить за пределы учебной программы. Каждый вопрос должен иметь ссылку на первоисточник. Первоисточником могут быть тексты художественных произведений, учебники, литературно-критические статьи, главное, чтобы первоисточник соответствовал затронутой теме и составленному вопросу и был доступен. Неверные варианты (дистракторы) ответов должны быть правдоподобны. Казалось бы, что это само собой разумеющееся правило. Следует заметить, что многие составители тестов после того, как сформулировали вопрос и правильный вариант ответа, все остальное заполняют любыми вариантами, особо не задумываясь. Все это снижает уровень вопросов. Вопросы в тесте должны быть корректны, сформулированы четко и ясно.

Таким образом, разработка качественных тестов – длительный и трудоемкий процесс. Наша задача сегодня – обозначить общие подходы и основные правила в тестировании для того, чтобы тесты составлялись на высоком профессиональном уровне и соответствовали современным требованиям.

Составление тестов – довольно кропотливая работа. Трудности, связанные с тем, что нужно созданные вопросы необходимо «шлифовать», являются основными перед теми, кто сталкивается с написанием тестов. Осилить составление хороших тестов удастся не всем, хотя следует признать, что эта работа – дело, безусловно, полезное для разработчика. Использование разных источников при работе с тестами способствует повышению квалификации, уровня профессиональной подготовки специалиста.

**О. В. Филиппова**

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (Саранск, Россия)

## **ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Аннотация.** Рассматриваются основные направления развития методики РКИ, которые получают распространение в практике преподавания на современном этапе. С привлечением опыта преподавания русского языка как иностранного в вузе автор описывает средства, методы и технологии реализации таких перспективных направлений, как технологическое, коммуникативное и культуроведческое.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; дистанционное обучение; онлайн-обучение; культуроведческое направление.

Методика преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) имеет богатую историю, и на протяжении всего периода развития те или иные направления были особо заметны: например, коммуникативный метод в обучении (70-е гг. XX в.), интенсивные методы обучения (80-е гг. XX в.) и т. п.

Как известно, на перспективность тех или иных направлений влияют, во-первых, достижения традиционно питающих лингводидактику таких наук, как лингвистика, психология, педагогика, во-вторых, запрос социума, обусловленный научно-экономической глобализацией, распространением интернет-технологий, активизацией миграционных процессов и др.

В современной методике преподавания РКИ принято выделять несколько направлений научных изысканий и прикладных разработок. Вслед за Л. В. Московкиным отнесем к ним: лингвистическое (обучение аспектам языка), коммуникативное (обучение общению, коммуникативно-речевой деятельности), культуроведческое (соизучение русского языка и российской культуры), антропоцентрическое (методы и технологии лично ориентированного обучения), тестологическое (проблема уровней владения РКИ и влияния лингводидактического теста на процесс обучения), технологическое (информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ) [6].

К числу направлений, активизирующих усилия ученых-методистов в последнее время, на наш взгляд, следует отнести технологическое, коммуникативное, культуроведческое. Именно в рамках данных направлений осуществляется активная научно-методическая работа кафедры русского языка как иностранного Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарёва.

Технологическое направление в методике обучения РКИ основывается на достижениях digital педагогики и предполагает использование цифровых технологий, ресурсов сети Интернет, открытых онлайн-курсов для решения задач формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций обучающихся. С этим направлением связаны такие востребованные сегодня формы обучения, как дистанционное обучение, включая онлайн-обучение, технологии смешанного обучения РКИ, а также внедрение в практику преподавания электронных (мультимедийных) учебников и учебных пособий, открытых онлайн-курсов и т. п. Под влиянием ИКТ-технологий в настоящее время находятся методы и приемы формирования языковых и коммуникативных умений, характер учебной коммуникации, разнообразие и степень речевой активности обучающегося, профессиограмма современного преподавателя РКИ и др. Исходя из этого, в современной методике РКИ, в том числе и под влиянием периода коронавируса, обострился не только интерес к дистанционным технологиям, но и тем проблемам, которые неизбежно при этом возникают.

Так как число студентов, получающих образование дистанционно, в онлайн-режиме, только увеличивается, технологическое направление в методике РКИ в перспективе будет учитывать данные проблемы и стремиться к их решению. К ним следует отнести, во-первых, трудности из-за качества интернет-связи, во-вторых, сложность организации обучения такому продуктивному виду речевой деятельности, как говорение, в условиях онлайн-урока, в-третьих, недостаточный контроль за усвоением учебного материала и др.

Опыт преподавания РКИ в университете в период с 2020 по 2022 г. студентам-медикам из Индии, обучающимся в онлайн-режиме, показал, что для активизации речевой деятельности требуется особый подход, предполагающий сочетание мультимедийности, интерактивности, отсроченный комплексный контроль и др.

В числе острых проблем в области компьютерной лингводидактики находятся также вопросы владения преподавателем-русистом ИКТ-технологиями, интеграции открытых онлайн-курсов в реальный образовательный процесс, поиск оптимального сочетания виртуального и реального общения, разработки мультимедийных учебных пособий для применения как в условиях синхронного, так и асинхронного онлайн-обучения и др.

Одним из оптимальных решений на сегодня становится внедрение в практику технологий смешанного обучения. Его можно считать радикальным типом инноваций в образовании, поскольку достижение результатов «требует сбалансированного, продуманного и творческого подхода к построению содержания и структуры обучения» [1, с. 24]. Автор настоящей статьи является одним из авторов разработанного в 2014 г. открытого онлайн-курса «Культура профессиональной речи» для иностранных студентов, который в настоящее время размещен на Единой региональной образовательной онлайн-платформе вузов Республики Мордовия «Огарёв-University», он размещен также на портале «Образование на русском» Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина. Информация о курсе представлена в реестре «одного окна» ГИС СЦОС. В последнее время данный курс используется в рамках технологии смешанного обучения, как дистанционная поддержка аудиторного курса и инструмент в реализации модели «перевернутого класса». Это высвобождает время для организации коммуникативной практики с помощью интерактивных методов обучения (ролевых игр, круглых столов, дискуссий, проектной технологии и т. п.). Разработка интерактивных методов выступает реализацией коммуникативного направления в методике РКИ, которое всегда остается актуальным и которое в настоящее время развивается в синтезе с технологическим.

По результатам анкетирования иностранных студентов, прошедших обучение с применением данного онлайн-курса, в числе преимуществ такой формы 71 % отметили возможность иметь быстрый доступ к учебному материалу, 63 % положительно оценили мультимедийный контент онлайн-курса, 44 % – возможность выполнять практические задания, проверять знания с помощью тестов, 43 % положительно оценили возможность индивидуального графика работы. Таким образом, перспективность данного направления очевидна, и поле деятельности в данном направлении также обширно и разнообразно. Это и нахождение баланса между асинхронным и синхронным видами учебной коммуникации, которые составляют основу разнообразных форм смешанного обучения, и разработка оптимальных моделей интеграции открытых онлайн-курсов в образовательную коммуникативно ориентированную практику.

Культуроведческое направление в методике РКИ, заметно активизирующееся в последнее время, выросло из лингвострановедения как области методики РКИ, целью которой является ознакомление с географией, экономикой, культурой страны изу-

чаемого языка. В настоящее время на развитие данного направления оказывает влияние лингвокультурология, исследующая языковое сознание, языковые концепты, языковую картину мира. Направление ориентируется на процесс соизучения русского языка и культуры России, сопоставительное изучение русского и родного языков как культурных феноменов.

Данная ориентация обусловлена более широким пониманием сущности коммуникативной компетенции – сложного многоуровневого образования, рассматриваемого в современной лингводидактике как комплекс составляющих ее компетенций: лингвистической, социокультурной, социальной, дискурсивной, стратегической, предметной [4, с. 448–449]. Такой подход – результат многолетних исследований в области коммуникативистики, современного речеведения, лингводидактики и стремления современной методики повысить качество формирования коммуникативной компетенции на занятиях РКИ. Целью обучения в таком случае выступают качества личности, необходимые для успешного осуществления коммуникативной деятельности на русском языке, т. е. обучение выстраивается как процесс формирования вторичной языковой личности. Созданный И. И. Халеевой на основе модели языковой личности Ю. Н. Караулова [3], данный термин в силу своей емкости постулируется сегодня как цель иноязычного образования, при котором важным становится способность обучающегося проникнуться культурой «того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [8, с. 278].

Важным качеством такой личности выступает умение налаживать межкультурный диалог, поэтому в перечень составляющих коммуникативной компетенции на современном этапе добавляется и межкультурная компетенция, особенно значимая для будущего преподавателя РКИ. Разработка методики межкультурного образования средствами русского языка как иностранного, «основанной на обучении взаимопониманию в процессе общения на иностранном (русском) языке с его носителями» [5, с. 4] – одно из перспективных направлений современной методики.

В рамках культуроведческого направления средствами обучения выступают не только традиционно выделяемая в методике лексика и фразеология с национально-культурным компонентом, но и речевые акты, речеповеденческие тактики, тексты культуры в целом. Последние включают художественные тексты, песенный материал, профессионально ориентированные тексты, прецедентные тексты (паремии и т.п.), рекламные тексты и т. п., Характерными признаками текстов культуры являются аутентичность, жанровая принадлежность, информационная насыщенность, ценностный смысл, связь с историческим контекстом. Благодаря таким свойствам они способны обеспечить формирование социокультурной, межкультурной компетенции как составляющих коммуникативной компетенции.

В реализации данного направления эффективно использование краеведческого материала, который создает тот осязаемый конкретный культурный фон, который важен в условиях погружения обучающегося в языковую среду. Курсы РКИ, созданные на основе такого материала, привлекательны для широкого круга лиц, изучающих РКИ. В МГУ им. Н. П. Огарёва ежегодно проводятся летние и зимние школы русского языка, в том числе и в дистанционном формате, в содержание которых включается русистический и краеведческий материал. Кроме этого, в реализуемую в университете ОПОП по направлению бакалавриата 45.03.01 «Филология» (профиль «Преподавание русского языка как иностранного») включены культуроориентированные курсы: «Обучение РКИ в аспекте кросс-культурного образования», «Технологии работы с текстом на занятиях РКИ» и др. В ОПОП по направлению магистратуры 45.04.01 «Филология» (профиль «Русский язык как иностранный») включен курс «Краеведение

в преподавании РКИ». Курсы обеспечены созданными преподавателями кафедры РКИ учебными пособиями [2; 7].

Таким образом, реализация в реальном научно-методическом пространстве описанных в статье направлений методики преподавания РКИ показывает их тесное взаимодействие, ориентацию на достижения современных фундаментальных наук, а также учет потребностей современной личности, изучающей русский язык как иностранный в условиях современного глобального и цифрового мира.

### Литература

1. Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1(73). С. 22–31.
2. Дрянгина Е. А., Громова А. Ю. Текст как дидактическая единица на занятиях по русскому языку как иностранному: учеб. пособие. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2020. 70 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
4. Макшанцева Н. В. Содержание коммуникативной компетенции при обучении РКИ // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 25 мая 2012 г.). Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2012. С. 447–449.
5. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного: книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов; под ред. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 182 с.
6. Московкин Л. В. Основные направления методики обучения русскому языку как иностранному: становление, современное состояние и перспективы развития // Обучение иностранным языкам. 2013. Т. 40, № 4. С. 546–554.
7. Филиппова О. В., Фролов Д. В. Саранск уездный в документах и воспоминаниях XVIII–XX вв.: учебно-методическое пособие к курсу «Краеведение в преподавании русского языка как иностранного» направления подготовки 45.04.01 «Филология», профиль «Русский язык как иностранный». Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. 84 с.
8. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сб. ст. М.: Ин-т рус. языка РАН, 1995. С. 276–286.

# ФОРУМ 1

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: РОЛЬ И ФУНКЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ш. А. Алимарданова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРА КАК КОМПЛЕКСНАЯ ЕДИНИЦА РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Система русского синхронного словообразования представляет собой многомерную иерархическую организацию, простейшими комплексными единицами которой являются словообразовательные пары. В статье приводятся различные трактовки данной единицы, а также рассматривается семантическая общность производящего и производного слов, входящих в словообразовательную пару.

**Ключевые слова:** словообразование; комплексные единицы словообразования; словообразовательная пара; словообразовательная парадигма; словообразовательная цепь; гнездо; производное и производящее слово.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью дальнейшей разработки деривационной морфологии комплексных единиц русского словообразования, в частности словообразовательных пар (СП), а также разработки некоторых основных положений русской вариологии, касающихся формального варьирования комплексных единиц русского словообразования.

Словообразование признается особой подсистемой языка, поэтому возникают вопросы, «каково устройство этой подсистемы, какие единицы ее образуют, какие виды синтагматических и парадигматических отношений для нее характерны» [1, с. 29].

Система русского синхронного словообразования представляет собой многомерную иерархическую организацию, комплексными единицами которой являются: словообразовательная пара, словообразовательный тип, словообразовательная категория, словообразовательная парадигма, словообразовательная цепь и словообразовательное гнездо. Отметим, что эти единицы образуются различным противопоставлением производных и производящих основ.

Е. А. Земская справедливо считает, что простейшей из комплексных единиц является словообразовательная пара, которая представляет собой соотношение производящей и производной основы, например: *белый – белить, писать – переписать* [1].

С точки зрения В. Н. Немченко, словообразовательная пара – это два однокоренных слова или слово и соотносительное с ним словосочетание, связанное отношениями словообразовательной производности [2, с. 327].

По А. Н. Тихонову, «словообразовательная пара, являясь минимальной единицей словообразовательного гнезда, состоит из производящего и производного слов» [3, с. 41], например: *дорог(а) → дороженька, дорог(а) → дорожный, степь → степной, рук(а) → ручной, чистый — чистка и др.*

Отмечая семантическую связь производящего и производного слов, А. Н. Тихонов пишет, что «члены словообразовательной пары – производящее и производное – связаны между собой формально и семантически» [Там же, с. 41]. Причем производное слово является зависимым членом, так как производящее слово выражено в нем материально, другими словами, в формальном отношении производное слово представляет собой сочетание производящего и словообразовательного форманта. Значение производного слова формируется на основе семантики производящего. Заметим, что производящее и производные слова связывает не какое-то общее значение или общая идея. Каждое производное слово возникает на базе строго определенного значения, производящего. Семантическая общность однокоренных слов базируется на конкретных лексических значениях, присущих производящим словам словарного гнезда.

Родство и структурно-семантическая общность однокоренных слов объясняется прежде всего наличием у них конкретных лексических связей, тем, что производное слово усваивает вполне определенные значения производящего. Однако не всегда можно легко определить, на основе каких значений производящего слова возникло то или иное производное слово. Например, у А. Н. Тихонова слово *глаз* имеет следующие значения: 1. Орган зрения. Близорукие глаза. // Взгляд, взор. Встретиться глазами. 2. Способность видеть; зрение. Мартышка к старости слаба глазами стала (И. А. Крылов). // Особая способность видения. Зоркий глаз. // Надзор, присмотр. У семи нянек дитя без глазу (поговорка). 3. Дурной глаз. Верят в глаз, и в порчу, и в привороты (Л. Толстой) и *глазеть* «смотреть на что-либо из любопытства, как на зрелище (причем продолжительно)» [3, с. 42]. Это объясняется тем, что в процессе развития языка под влиянием различных факторов лексико-семантические связи между производящими и производными словами могут ослабевать или утрачиваться. Зачастую это происходит, когда производные слова образуются на основе метафорических значений производящих или подвергаются метафоризации в процессе словопроизводства.

Следует помнить, что производные слова не всегда прямо связаны с производящими в словарных значениях. Семантика производящего слова может подвергаться переосмыслению, метафоризации. Из-за отсутствия прямых лексических соответствий слова, входящие в такие словообразовательные пары, часто лишены отчетливых и ясных мотивационных отношений. Ср. *базар* и *базарить*, разг. «сильно шуметь, скандалить», *разбазарить* «истратить, раздать, израсходовать не по назначению, не по-хозяйски, зря и т. п.» (разбазарить семенной фонд) [Там же, с. 42].

Таким образом, к комплексным единицам синхронного словообразования относятся: словообразовательное гнездо, словообразовательная парадигма, словообразовательная цепочка и словообразовательная пара.

В структуре гнезда на вертикальной оси в качестве основной единицы выделяется словообразовательная парадигма (СП). Словообразовательную парадигму имеют все слова гнезда, участвующие в словообразовании и выступающие в качестве производящих. В гнезде столько СП, сколько производящих.

Также в структуре гнезда в качестве важнейшей синтагматической единицы выделяется словообразовательная цепь (СЦ), которая членится на словообразовательные пары – наименьшие из всех комплексных единиц.

Словообразовательная пара демонстрирует принципиально бинарный характер русского словообразования: если есть производное слово – непосредственный объект изучения в словообразовании, – то у него всегда имеется производящее. Эта бинарность проявляется и в более сложных комплексных единицах, которые распадаются на отдельные словообразовательные пары.

## Литература

1. Земская Е. А. О комплексных единицах системы синхронного словообразования // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент: Укитувчи, 1978.
2. Немченко В. Н. Морфемика и словообразование // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент: Укитувчи, 1976. С. 327–336.
3. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. М.: Русский язык, 1990. Т. 1. 854 с.

## П. У. Бакиров

Термезский государственный университет (Термез, Узбекистан)

### ОСНОВНЫЕ СВОЙСТВА И ПРИЗНАКИ ПОСЛОВИЦ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ КАК ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

**А н н о т а ц и я .** Рассматриваются основные дефиниции пословицы как паремиологической единицы, рассматриваются свойства и признаки паремий, выявлена их сущность.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** пословица; паремиология; дефиниция; анализ; признаки; классификация.

Пословица как паремиологическая единица представляет собой очень сложное явление, в настоящее время нет ее единого, общепринятого определения. Некоторые исследователи отказываются даже от попытки сформулировать дефиницию пословицы. Более справедливой, однако, представляется точка зрения, согласно которой можно дать адекватное определение пословицы при условии выявления ее существенных, отличительных признаков. Этой концепции придерживались знатоки русской словесности В. И. Даль [2, с. 12] и А. А. Потебня [4, с. 24]. Единство пословицы как жанра устного народного творчества невозможно без анализа ее исторического происхождения (В. Аникин, Ю. Круглов) [1, с. 74].

В последней трети XX в. используется новый, структурно-семиотический подход к анализу пословиц. Этому способствовало развитие таких наук, как лингвистика текста и паремиология. Пословицы и поговорки представляют собой знаки ситуаций или определенных отношений между вещами. Логический план пословиц и поговорок определяется как *логикосемиотический* (Г. Пермяков) [3, с. 125].

Различные дефиниции пословиц предлагают и другие паремиологи.

Существенными и специфическими признаками пословиц, отличающими их от других паремий, являются: 1) народность, 2) древность происхождения и актуальность употребления, 3) метафоричность, 4) аллегоричность, 5) многозначность и обобщающий характер, 6) сентенциозность (нравоучительность, назидательность) – оценочно-этические рекомендации пословиц могут быть положительными и негативными; предписание или запрет могут быть выражены как эксплицитно, так и имплицитно, 7) образность, поэтичность (для создания образности пословиц используются следующие средства: а) метафора, б) синекдоха, в) олицетворение, г) сравнения, д) антитеза, е) тавтология, ж) рифмы, з) ритмическая организация), 8) эмоциональная насыщенность, 9) краткость, лаконичность, 10) структурно-семантическая законченность.

Пословица как паремиологическая единица имеет отличительные и общие черты (клишированность, афористичность, утилитарность, антропоцентричность) с паремиями других видов. Намеченные параметры характеристики пословицы как поэтического жанра пересекаются с параметрами характеристик других видов: одни свойства сближают пословицу с одними паремиями, другие свойства – с другими паремиями.

Несмотря на внешнюю простоту, пословица представляет собой сложное явление в семантическом и логическом (логико-семиотическом) планах. Для выявления сущно-

сти пословицы как паремиологической единицы необходим ее анализ с различных сторон: с точки зрения логики, этнографии, лингвистики, фольклористики и других наук.

Исходя из проанализированных свойств пословицы, нами предлагается следующее ее рабочее определение: *пословица* – это структурно и семантически законченное лаконичное народное изречение в клишированной парадигматической форме, имеющее образно-поэтический, аллегорический и назидательный характер.

Пословицы моделируют одинаковые или сходные ситуации, они очень близки друг к другу в разных языках, в том числе неродственных, разноструктурных. Пословицы разных языков имеют универсальные свойства и во многих случаях единую логико-семиотическую структуру. Пословичный мир принадлежит в значительной мере общемировой цивилизации, а не какой-либо одной конкретной культуре.

Сопоставительное изучение пословиц должно начинаться с небольшого количества универсов (двух или трех). При сопоставительном изучении необходимо учитывать как универсальные свойства пословиц, так и их специфические национальные особенности.

Семантическое содержание пословиц определяется не только языковыми универсалиями, но и специфическими особенностями конкретных языков. Для каждого народа характерны своя языковая картина мира, свое видение мира через призму языка. Наличие у каждого народа языковой картины мира, отражаемой в структуре языка и его единицах, в том числе и пословицах, – одна из теоретических и реальных предпосылок сопоставительного исследования пословиц разносистемных языков. Прежде чем строить универсальную классификацию пословиц, необходимо основательно изучить пословичный фонд каждого языка, затем проводить сопоставительное исследование пословичного фонда первоначально немногих языков, постепенно расширяя круг сопоставляемых языков. Универсальная классификация пословиц различных языков должна стать итогом, результатом многочисленных сопоставительных исследований. Пословицы разных языков, сходные в логико-семиотическом отношении и структурно-грамматическом плане, могут иметь существенные различия в плане обозначения реалий. Они определяются особенностями исторического развития, экономики, культуры, географии и др. и неизбежно находят свое отражение в языковых единицах. Различия в реалиях, свойственных каждому народу, – вторая теоретическая и реальная предпосылка сопоставительного изучения пословиц разносистемных языков.

Пословицы, соотносясь с предложениями как единицами языка, характеризуются структурно-грамматическими свойствами. Наличие структурных сходств и различий пословиц – третья предпосылка сопоставительного изучения их в разносистемных языках.

Четвертая предпосылка – сходство пословиц разноструктурных языков в логико-семиотическом плане, которое можно выявить только после анализа свойств пословиц, имеющих отношение к первым трем предпосылкам.

### Литература

1. Аникин В. П., Круглов Ю. Г. Русское народное поэтическое творчество. Л.: Просвещение, 1983. 416 с.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Эксмо, Изд-во ННН, 2006. 616 с.
3. Пермяков Г. Л. От поговорки до сказки. Заметки по общей теории клише. М., 1970. 240 с.
4. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. М.: Высшая школа, 1990. 344 с.

**А. Ю. Болотова**

Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

## **ОБРАЗ РОССИИ В КИТАЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ БЛОГАХ (НА МАТЕРИАЛЕ BILIBILI)**

**А н н о т а ц и я .** Китайские образовательные блоги, посвященные России и русскому языку, оказывают непосредственное влияние на формирование образа страны у аудитории. Являясь наиболее популярным видеохостингом КНР, bilibili охватывает преимущественно молодую аудиторию. В условиях функционирования китайского сегмента сети Интернет, блогеры становятся лидерами мнений и являются одним из главных источников информации, способной помочь пользователям составить представление о стране.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** Китай; русский язык как иностранный; образ России; bilibili; образовательные блоги; социальные медиа.

Представление о стране среди граждан иностранных стран оказывает неотрывное влияние на ее имидж, который, в свою очередь, выступает в роли мягкой силы на международной арене. Любая страна, как правило, стремится оставить о себе положительное впечатление в медиaprостранстве, однако представление о ней в зарубежном медиадискурсе, тем не менее, формируется преимущественно за счет коммуникации иностранных пользователей друг с другом. Они распространяют информацию на базе социальных медиаплатформ, выступая в роли ретрансляторов, и сопровождают ее собственным мнением.

Говоря об образе России в контексте китайских социальных медиа, стоит отметить, что он формируется, во-первых, благодаря контенту, публикуемому блогерами на базе тех или иных интернет-платформ, а во-вторых, благодаря пользователям, обменивающимися мнениями касательно той или иной публикации. При этом, главенствующая роль отводится блогерам, поскольку именно они, имея влияние на значительную аудиторию, становятся лидерами мнений. Блоги, посвященные России и русскому языку, существуют на всех китайских медиаплатформах, однако наиболее показательным является рассмотрение блогов наиболее популярного и малоизученного китайского видеохостинга bilibili.

Видеохостинг bilibili функционирует с 2010 г., и первоначально был ориентирован на поклонников азиатской анимации, комиксов и видеоигр (ACG-контент) [4]. Тематическое разнообразие видеоконтента, однако, постепенно расширялось, что сделало bilibili одним из самых популярных китайских видеохостингов на сегодняшний день. Уверенная ориентация социального медиа на пользовательский контент и ряд уникальных функций, например, «плавающие» комментарии (кит. 弹幕), делают bilibili одним из самых популярных видеохостингов среди современной китайской молодежи. На сегодняшний день более 85 % пользователей социального медиа моложе 35 лет. Поддержка таких китайских и зарубежных гигантов как Alibaba, Tencent и Sony, в свою очередь, позволяет ему удерживать сильную позицию на китайском рынке [3]. За период с 2018 по 2020 г. число активных пользователей социального медиа увеличилось почти в три раза [4].

Говоря об особенностях контента bilibili, стоит отметить, что наибольшей популярностью по-прежнему пользуется контент в таких разделах как аниме, развлечения, игры, lifestyle и технологии. Однако наряду с этим пользователи bilibili размещают и образовательный контент. Несмотря на то, что образовательные блоги уступают по популярности блогам вышеуказанных тематик, количество просмотров любого видео, тем не менее, во многом зависит от формы подачи видеоматериалов, а также личности блогера.

Будучи видеохостингом, bilibili ставит во главу угла личность автора, что в корне отличается от формата текстовых блогов на китайском языке, где представление об авторе довольно размыто. Значительное количество блогеров, размещающих контент на bilibili, предпочитают формат влогов. Впрочем, нельзя сказать, что влоги – единственная распространенная форма подачи видеоматериалов аудитории. Именно поэтому необходимым представляется более детальное рассмотрение блогов, посвященных изучению русского языка и культуры России, а также их анализ.

Одним из ярких примеров является образовательный блог китайского пользователя под названием «Старшекурсник Энди» (кит. 学长安迪), имеющий на сегодняшний день более 56 тысяч подписчиков. Автор блога – китайский студент под псевдонимом Энди, проживающий в России и регулярно путешествующий по стране. Энди знакомит китайскую аудиторию с культурой России, рассказывает о сложностях изучения русского языка и жизни вдали от дома. Основной формат, который использует блогер, – влог.

«Старшекурсник Энди» охотно делится своим опытом и рассказывает о трудностях обучения в России и изучении русского языка. Так, в одном из самых популярных видео под названием «Стоит ли тратить пять миллионов на учебу в России? Краткий пересказ истории крови и слез за четыре года обучения за границей!» Энди рассказывает, какие, на его взгляд, существуют плюсы и минусы учебы в России для иностранного студента. Это помогает зрителям, рассматривающим поступление в российский вуз в качестве одного из вариантов продолжения обучения, получить представление о России и студенческой жизни китайца в Москве. В числе прочего (стоимость и структура обучения, популярные специальности, варианты проживания и т. п.) Энди также упоминает отношения с однокурсниками. Блогер отмечает: «Русские студенты вовсе не отличаются своей любезностью, все без исключения будут заботиться лишь о себе. Они не станут воодушевленно помогать вам только потому, что вы иностранец. Но вам, тем не менее, стоит вежливо задавать вопросы – тогда они с радостью помогут найти ответы на них <...> В российских университетах нет студенческих клубов. Студенты приходят на учебу, а потом возвращаются домой. Отношения между студентами не самые близкие. Веселой студенческой жизни в общежитиях с песнями до поздней ночи здесь тоже нет».

«Старшекурсник Энди» повествует о своем личном опыте, однако не делает акцент на том, что с подобными ситуациями столкнулся именно он в период своего обучения в российском университете. Из-за этого у аудитории блогера может сложиться ошибочное представление о типичном россиянце как о закрытом и недружелюбном человеке, сосредоточенном исключительно на достижении успеха в учебе или профессиональной деятельности.

Иное представление о России складывается у зрителей bilibili-канала «Буди и Хуацянь». Блогеры канала «Буди и Хуацянь» – молодая россиянка и ее муж родом из Китая. Авторы канала, как и автор канала «Старшекурсник Энди», предпочитают разговорный формат видеороликов. Контент «Буди и Хуацянь» так же, как и контент «Старшекурсника Энди», преимущественно состоит из влогов.

Так, один из видеороликов, опубликованных на канале, носит название «Что? Ем русские вареники с вишней! Столкновение вкусов: традиционные китайские пельмени VS русские вареники с вишневой начинкой», который собрал почти пять тысяч просмотров. При этом, стоит отметить, что авторы используют довольно распространенное в китайском Интернет-пространстве словосочетание «боевой народ» (кит. 战斗民族) для описания жителей России – русских. Блогеры делают дополнительный акцент

на том, насколько необычными и сильными представляются россияне в глазах китайцев, которые, как отмечает Буди, «едят то, что, казалось бы, невозможно даже представить».

Выбор блюд для видео не случаен, поскольку русские вареники и китайские пельмени – цзяоцзы (кит. 饺子) имеют внешние сходства, однако совершенно разные на вкус, что и отмечает Буди в начале видеоролика: «Будучи коренным китайцем, когда я вижу надпись «цзяоцзы с вишневой начинкой», мне сложно принять существование такого блюда. Когда я только увидел это название, то сразу подумал: «Смогу ли я себя пересилить?».

Наибольшее удивление у Буди вызывает именно выбранная начинка. Блогер объясняет: «Когда в Китае готовят цзяоцзы, внутрь как правило кладут мясо или мясо с овощами. Также часто в качестве начинки используют креветки, креветки с овощами или просто разные виды овощей. Например, в Китае можно попробовать морковные цзяоцзы, хотя такой вкус и не является самым популярным. Но сейчас важно другое – цзяоцзы никогда не бывают кислыми или сладкими, и мы, китайцы, уж точно никогда бы не додумались положить внутрь фрукты».

В конце видео блогер подводит итог: «Если вы никогда не пробовали вареники с вишней, не пробуйте. Вишня очень кислая, сметана тоже кислая, поэтому все блюдо получается настолько кислым, что я просто не могу его есть. Но моей жене очень нравится – посмотрите! В этом и состоит разница между нами – китайцами и россиянами. С одной стороны, многое в нашем образе жизни похоже, как похожи русские вареники на китайские цзяоцзы. А с другой, на деле оказывается, что сходство только внешнее, на самом деле мы очень разные».

В видеороликах на канале «Буди и Хуцянь» блогеры демонстрируют отличия российского менталитета, а также привычек россиян от того, что является привычным для китайцев. Авторы канала показывают зрителям особенности привычек россиян, о которых едва ли знает типичный китаец. Несмотря на то, что в блоге развлекательный контент преобладает над образовательным, блогеры помогают своей аудитории получить представление о России, не делая при этом четких выводов, а акцентируя зрительское внимание преимущественно на различиях в менталитете и привычках жителей двух стран.

Канал под названием «Хуцзянь – правитель русского языка» является одним из блогов шанхайской компании «Хуцзяньские образовательные технологии», имеющей собственную образовательную онлайн-платформу. Видеохостинг bilibili не является ключевым по значимости для продвижения продуктов компании. Однако, желая привлечь максимально широкую аудиторию, «Хуцзяньские образовательные технологии» создают блоги на базе всех крупнейших китайских социальных медиа.

На платформе bilibili компания «Хуцзяньские образовательные технологии» размещает образовательный контент, знакомя аудиторию с некоторыми особенностями русского языка, а также делится со зрителями некоторыми свежими новостями из России и развлекательными видеороликами. Так, на канале размещается серия видеороликов под названием «Простой русский язык». Все видео сняты на русском языке и сопровождаются китайскими и русскими субтитрами.

В видео под названием «Россияне тоже говорят, что посуда бьется на счастье? Топ-10 суеверий, распространенных в России по сей день, сколько из них вы знаете?» ведущие рассказывают аудитории о некоторых распространенных в России приметах. Они сообщают, что нельзя проходить под лестницей, приставленной к стене, потому что «по народной примете это может принести много несчастий», говорят, что «в Рос-

сии, чтобы не сглазить, нужно постучать три раза по дереву и сплунуть», объясняют, что «в России принято, если тебе наступили на ногу, наступить в ответ, чтобы не поспориться».

Приметы свойственны не только российской, но также и китайской культуре. Это подтверждает название видеоролика, в котором авторы используют китайскую идиому «посуда бьется на счастье» (кит. 碎碎平安). Размещая этот и другие видео в рубрике «Простой русский язык», блогеры не только обучают китайскоязычную аудиторию практическому применению русского языка в реальной жизни, но и знакомят с культурным контекстом, показывая в то же время общность в приметах русских и китайцев. В описании к видео владельцы канала также отмечают особенность, отличающую российские суеверия от китайских:

«Все мы знаем, что нельзя делить грушу, но русские приметы совсем не похожи на наши. Только посмотрите, чего бояться россияне! Что больше всего вас удивило?»

В китайском языке словосочетание «делить грушу» (кит. 分梨) созвучно слову «расставаться» (кит. 分离). Действительно, из-за большого количества омонимии в китайском языке китайские приметы, как правило, строятся подобным образом, что, в свою очередь, не свойственно русскому языку. Предлагая аудитории подобный обучающий контент, блогеры канала «Хуцзян – правитель русского языка» также знакомят зрителей с особенностями российского менталитета, демонстрируют общее и отличное в китайском и русском сознании.

Социальные медиа в целом и блоги в частности оказывают значимое влияние на формирование взглядов пользователей сети Интернет. На базе видеохостинга bilibili китайские блогеры транслируют свои собственные представления о России, основанные преимущественно на личном опыте. Образ России и ее жителей, создаваемый на платформе bilibili, является неоднозначным. Несмотря на это, большинство блогеров демонстрируют зрителям положительный образ России и делают акцент на большом количестве культурных особенностей, отличающих российскую культуру от китайской.

### Литература

1. *Акопов А. И.* «Веб 2.0» как явление и как проблема // Акценты. Новое в массовой коммуникации. 2007. № 1–2 (64–65). С. 8–13.
2. *Бо Гуань.* Проблемы обучения русскому языку в Китае // Известия ВГПУ. 2019. № 8(141). С. 75.
3. *Лаба М.* Bilibili – прибыльная платформа для игр, lifestyle и образовательных приложений, выходящих в Китай. URL: <https://appttractor.ru/info/interview/bilibili.html> (дата обращения: 29.04.2022).
4. *Михайлова А.* Как бренды используют Билибили для привлечения молодой аудитории? URL: <https://as-pacific.com/blog/category-kitayskiye-sotsialnyye-seti-i-messendzhery/bilibili-dlya-privlecheniya-molodoy-auditorii/> (дата обращения: 13.03.2022).
5. *Сергеева Ю.* Вся статистика Интернета на 2020 г. – цифры и тренды в мире и в России. URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2020-globalnaya-statistika-i-trendy/> (дата обращения: 25.04.2022).

**Н. М. Гагарина**

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

## **ВРЕДЕН ЛИ ЯЗЫК ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья рассматривает естественные процессы изменения русского языка в новых коммуникативных условиях. Анализирует появление специфических форм опосредованного общения на примере мемов. В статье подчеркивается потенциал Русского языка и возможность противостояния неграмотности в интернете с использованием средств онлайн-культуры.

**Ключевые слова:** коммуникативные условия; дистантное общение; мем, онлайн-культура, словотворчество.

С точки зрения возможности и вариантов общения принято различать контактное общение и дистантное общение.

При контактном общении собеседники находятся рядом друг с другом, как правило, видят и слышат друг друга, поэтому контактное общение почти всегда – устное. При таком взаимодействии можно использовать не только вербальные, но и невербальные средства, прямые указания на предметы, действия и явления, в результате чего понимание достигается гораздо проще. При дистантном общении собеседники находятся на определенном расстоянии друг от друга. Такое общение также называется опосредованным, так как оно происходит посредством телефона, компьютера или других технических средств. При дистантном общении в устной форме возрастает роль интонации (нерешительности, сочувствия, участия, заинтересованности и т. д.) [4, с. 90].

Начиная с 90-х гг. в русском языке появляется много заимствований, просторечий, брани, жаргонизмов. Ценители русской литературы отмечают среди негативных явлений постепенное исчезновение целого пласта выразительного, сочного, емкого языка. Конечно, язык меняется и уходят в том числе средства выразительности. Но приходят другие. Язык высвечивает то, что важно носителям языка в данный момент.

Поскольку условия коммуникации меняются, меняется и язык. При всем сожалении, это естественный процесс. Как считает М. Кронгауз, русский язык в этом смысле довольно благополучный язык. Что касается влияния английского, то его испытывают практически все большие языки. Происходит глобализация, и если язык используется в интернете, то он неизбежно меняется. Сообщения на русском, также настраиваются на эту коммуникативную среду: в силу ограниченности в объеме речи происходит компрессия, сокращение слов. Это естественный процесс настройки языка на новые коммуникативные условия. Языки, которые меняются, выживают в этих условиях [2]. Общение в интернете – это некий компромиссный вариант. Формально это письменная форма, а с точки зрения функции и с точки зрения структуры – это устная форма. письмо обновляется и обогащается. Письменная речь всегда была строже и скупее, менее интонационна, не сопровождалась жестами; это сегодня вырабатывается в письменной речи. С помощью интернета создано совершенно уникальное пространство, и возникла новая форма языка и речи.

В интернете – особый русский язык, и главное свойство – он очень быстро меняется. Слова и клише, бывшие некогда популярными, устаревают и выходят из моды [1].

Мемы как форма передаваемого сообщения. Мемы являются частью онлайн-культуры; в основном это шутки, которые представлены с помощью таких средств, как изображение + текст, GIF + текст или просто текст, и распространяются вирусно на всех интернет-платформах, изменяясь по пути. Наиболее популярной категорией являются мемы, сочетающие в себе определенное изображение и написанный текст. Мемы содержат множество особенностей, чрезвычайно интересных с точки зрения

лингвистики. В мемах используется просторечный язык, фразы из диалектов, каламбуры и каламбурные загадки, жаргон, сленг, сокращения и неологизмы, шаблонный способ неправильного написания, множественные намеренные или непреднамеренные грамматические и синтаксические ошибки.

«Академически-бунтарское» определение интернет-мемов было предложено Патриком Дэвисоном в 2009 г. в его эссе «Язык интернет-мемов»: «Интернет-мем – это часть культуры, обычно шутка, которая приобретает влияние благодаря передаче в сети» [5].

Но мемы выполняют не только комическую функцию, но и фактическую, понимание «соли шутки» демонстрирует «посвященность» пользователя в тему, его принадлежность к сообществу (профессиональная группа, группа по интересам, и т. п.). Успех общения здесь прямо зависит от способности пользователя «разгадать» скрытое культурное значение мема, понять благодаря каким ассоциациям был создан комический эффект. Итак, это юмор «не для всех», а лишь для тех, «кто понимает»: комический эффект рассчитан на определенную аудиторию. Однако благодаря открытости интернет-пространства мем нередко становится известен широкой аудитории, преодолевая заданные ограничения, что представляет особый интерес для изучения [3].

Экспериментирование над языком и словотворчество. Увеличившееся количество мемов с орфографическими ошибками и намеренным искаженным написанием слов свидетельствует не о безграмотности авторов, а об особой игре при создании нового языка интернета. Нарушение существующих норм для достижения комического эффекта, и, как результат, создание комического новояза говорит о способности пользователей Сети к словотворчеству. Но только взрослых и образованных. Для школьников же чтение текстов, наполненных ошибками, может оказаться пагубным.

Однако, демотиваторы и мемы можно использовать как материал для формирования орфографической зоркости. Отсутствие орфографической зоркости или слабая ее сформированность является одной из главных причин допускаемых школьниками ошибок. В интернете появилась сообщества, активно продвигающих идею правильного письма и использующих для этого креолизованные (образованные вербальными и невербальными элементами) тексты. Такие тексты можно использовать как наглядное пособие на уроках русского языка в старших классах. Задачей обучающихся является найти ошибки (грамматические или стилистические), выписать примеры неверного словоупотребления, а затем написать правильный вариант.

Мемы, как и всякий элемент современной культуры (или антикультуры) можно заставить работать на образовательный процесс. Научить учеников оценивать мемы критически, отмечать в них ошибки – важная задача противостояния неграмотности в интернете [3].

## Литература

1. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Litres, 2021.
2. Кронгауз о современном языке в политике и обществе. Реальное время. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/70050-krongauz-o-sovremennom-yazyke-v-politike-i-obschestve> (дата обращения: 28.04.2022).
3. Плешакова С. В. Влияние мемов в социальных сетях на развитие орфографической зоркости школьников. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/682268> (дата обращения: 28.04.2022).
4. Русский родной язык. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. орг. / О. М. Александрова, О. В. Загоровская, С. И. Богданов и др. М.: Просвещение, 2018. 128 с.
5. Kostadinovska-Stojchevska B., Shalevska E. Internet memes and their socio-linguistic features // European journal of literature, language and linguistics studies. 2018. Vol. 2, iss. 4. P. 158–169.

Г. А. Жакупов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## ИСТОРИЧЕСКИЕ ЧЕРЕДОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ДИАХРОНИЧЕСКОЙ МОРФОНОЛОГИИ

**А н н о т а ц и я .** Рассматривается соотношение целей и задач синхронической и диахронической морфонологии. Исторические, или традиционные, фонемные чередования не могут быть объяснены с точки зрения современного русского языка. Они возникли в результате некоторых процессов, происходивших в истории языка. Подобные процессы являются предметом диахронного морфонологического описания.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** морфонология; морфонема; исторические чередования; диахрония; синхрония.

Термин «морфонология», а также определение границ и задач этой области лингвистического исследования впервые были предложены Н. С. Трубецким. Морфонология была определена Н. С. Трубецким как морфологическое использование фонологических средств какого-либо языка [5, с. 115]. Дальнейшие работы Н. С. Трубецкого представляют собой описание морфонологии синхронного языкового состояния; однако сам ученый указывал на важность морфонологического анализа как при статически-описательном (синхронном), так и при историческом (диахроническом) изучении языка [6, с. 85].

Отсюда цель нашего исследования состоит в предварительной реконструкции словаря праязыка на основании сравнительно-этимологического исследования лексики всех языков данной группы. При этом особое внимание уделяется изучению роли чередований, функционирующих в словообразовании. Была отмечена также взаимозависимость морфонологической и фонетической систем языка, проявляющаяся, с одной стороны, в способности морфонологической системы как облегчать, так и затруднять развитие фонетических изменений, с другой стороны – в способности фонетических изменений вызывать смещения и разрывы в морфонологической системе [6, с. 85]. Морфонология по мнению Н. С. Трубецкого, занимает центральное место в грамматике.

Морфонологическая проблематика, интерес к которой возник в рамках Пражского лингвистического кружка, в последнее время привлекает внимание многих лингвистов. Рассмотрение взаимосвязи фонетики и грамматики как в синхронии, так и в диахронии не только постоянно выдвигается как необходимый аспект лингвистического исследования в теоретических работах, но и становится неперменной частью современных описательных, исторических и сравнительных грамматик. Специальные исследования посвящаются морфонологии отдельных языков.

В теоретических работах обсуждаются объекты морфонологии и ее место в грамматике. Существенно при этом то, что в центре внимания при этом постоянно находятся вопросы о фонологической структуре морфем и о чередованиях.

На данный момент открытым остается вопрос об уровне принадлежности морфонологии. Так, Н. С. Трубецкой, А. А. Реформатский и Р. И. Аванесов относят морфонологию к фонологии, однако «признание объектом морфонологии фонологической структуры морфемы не означает того, что морфонология – это часть фонологии» [1, с. 42]; Е. Станкевич, М. Комарек, М. Хаспельмат – к морфологии, Э. А. Макаев и Е. С. Кубрякова – к межъязыковому уровню, не имеющему базовых единиц.

Н. С. Трубецкой выделяет морфонологию как «связующее звено между морфологией и фонологией. Им была обоснована необходимость лингвистического описания морфонологии как науки о «морфологическом использовании фонологических средств» [5, с. 116].

Рассматривая фонологическую структуру морфем, исследователи обращают внимание на неоднотипность структуры морфем, принадлежащих к различным классам (корни, префиксы, суффиксы, окончания; корни, образующие разные части речи, и т. д.), а поэтому выдвигается проблема изучения связи фонологической структуры морфем с их словообразовательными функциями. Изучая чередования с точки зрения их грамматической роли, исследователи определяют чередования как дополнительное средство выражения в морфологии и словообразовании, сопровождающее обычно суффиксацию и не имеющее самостоятельной морфологической функции (по терминологии Куриловича – субморф) [3, с. 38–42]. Эту роль чередований Курилович считает связанной со стремлением к поляризации, т. е. к «установлению максимального различия между обосновывающей и обоснованной формами» [3, с. 38–42]. Однако чередования могут быть направлены и непосредственно на образование форм или слов как самостоятельное грамматическое средство, как внутренняя флексия. Такие чередования называются грамматическими чередованиями [4, с. 108–111].

Изучение чередований, функционирующих в словообразовании, нередко определяется как основной объект морфонологии. О. В. Кукушкина, определяя специфику собственно морфонологического варьирования, относит к предмету морфонологии альтернации типа *вода – воде* (чередование *д* и *д'*), *рука – ручка* (чередование *к–ч'*), *мóря – моря́* (чередование ударения). При этом чередования типа *рука – ручка* называются историческими, или традиционными, никакая фонетическая позиция и нормы фонемной сочетаемости не позволяют объяснить чередование <г>//<ж> в СРЛЯ [2, с. 13]. Однако, такое чередование может быть описано в диахроническом аспекте. Конкретно чередования типа <г>//<ж>, <к>//<ч'>, <х>//<ш> являются следствиями первой палатализации, имевшей место в раннепраславянский период. Большинство альтернатив фонем являются следствием некоторых исторических процессов, произошедших в результате действия законов открытого слога и слогового сингармонизма. Другим важным историческим процессом, который привел к большому числу чередований гласных *о/е* с нулем звука, является утрата редуцированных гласных *ь, ъ*. Изучение истории таких фонемных альтернатив и является предметом диахронического морфонологического описания.

Периодизация истории праславянского языка опирается на разграничение периода до утраты закрытых слогов (раннепраславянский период) и периода после утраты закрытых слогов (позднепраславянский период). Таким образом, тенденция к утрате закрытых слогов, одним из проявлений которой является монофтонгизация дифтонгов, существенным образом преобразовала не только фонологическую, но и другие системы праславянского языка, прежде всего – его морфонологию.

### Литература

1. Абдуазизов А. А. О взаимосвязи словообразования и морфонологии // Ўзбекистонда хорижий тиллар. 2015. № 5(0). С. 40–48.
2. Кукушкина О. В. Морфонология современного русского литературного языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2016. 337 с.
3. Курилович Е. Аллофоны и алломорфы // Курилович Е. Очерки по лингвистике. М., 1962. С. 38–42.
4. Реформатский А. А. О соотношении фонетики и грамматики (морфологии) // Вопросы грамматического строя. М., 1955. С. 108–111.
5. Трубецкой Н. С. Некоторые соображения относительно морфонологии // Пражский лингвистический кружок. М., 1967. С. 115–119.
6. Trubetzkoy N. S. Sur la «morphologie» // TCLP. 1929. Vol. 1. P. 85–88.

## СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РУССКОЙ ДЕРИВАЦИИ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению системных отношений в русской деривации. Соотносятся «словообразовательный тип» и «словообразовательное гнездо» с точки зрения системности.

**Ключевые слова:** система; словообразовательный тип; словообразовательное гнездо; словообразовательная модель; словообразовательные цепочки; парадигмы; словообразовательные пары.

Традиционно система в словообразовании представлялась как система словообразовательных типов. В лингвистике существуют несколько определений словообразовательного типа. В «Русской грамматике» (М., 1980) «словообразовательный тип» определяется как основная единица классификации словообразовательной системы. Словообразовательный тип «это схема построения слов определенной части речи, абстрагированная от конкретных лексических единиц, характеризующихся: а) общностью части речи непосредственно мотивирующих слов и б) формантом, тождественным в материальном и семантическом отношении (морфема или другие словообразовательные средства). То общее значение, которое отличает все мотивированные слова данного типа от их мотивирующих, является словообразовательным значением слов этого типа; носителем словообразовательного значения является формант. Так, глаголы прыгнуть, свистнуть, толкнуть принадлежат к одному и тому же словообразовательному типу, так как они: а) мотивируются глаголами (прыгать, свистеть, толкать); б) имеют общий формант – суффикс *-ну-* со словообразовательным значением однократности [4, с. 132].

По словам Е. А. Земской, «словообразовательный тип – это схема (формула) строения производных слов, характеризуемых общностью трех элементов: 1) части речи производящей основы, 2) семантического соотношения между производными и производящими, формального соотношения между производными и производящими, а именно: общностью способа словообразования, а для аффиксальных способов тождественностью аффикса. Словообразовательный тип Е. А. Земская определяет как основную ячейку словообразовательной системы языка, так как именно в пределах словообразовательного типа и происходит преимущественно образование новых слов» [2, с. 190].

В «Грамматике современного русского литературного русского языка» (М., 1970) было дано в целом схожее определение: «...основной единицей классификации словообразовательной системы является словообразовательный тип. Это формально-семантическая схема построения слов, абстрагированная от конкретных лексических единиц, характеризующихся общностью: а) формального показателя, отличающего мотивированные слова от их мотивирующих; б) части речи мотивирующих слов; в) семантического отношения мотивированного слова к мотивирующему (словообразовательное значение)» [1, с. 39].

Каждый словообразовательный тип характеризуется с точки зрения продуктивности. Продуктивность типа – это его способность служить образцом для производства слов. Тип, по которому в современном литературном языке образуются новые слова, является продуктивным, а ряд слов, к нему относящихся, незамкнутым. Тип, по которому не образуются новые слова, является непродуктивным, а ряд слов, к нему относящихся, замкнутым.

Отдельные подтипы, имеющие частные словообразовательные значения, различаются по продуктивности; некоторые подтипы в целом продуктивного типа могут

быть непродуктивными. Так, в типе существительных с суффиксом *-ин(a)*, мотивированных прилагательными и имеющих общее значение «носитель признака», продуктивны подтипы со значениями «вещество или совокупность чего-либо» (пушнина, равнина), «место, пространство» и «неодушевленный предмет» (рогатина) и непродуктивны подтипы со значениями «лицо» (жадина) и «часть целого» (четвертина).

В одном и том же словообразовательном типе могут находиться слова, производство которых сопровождается различными морфонологическими явлениями: чередованием фонем, наложением морфов, интерфиксацией и т. д. Такие разновидности словообразовательного типа называются словообразовательными моделями (модель – от лат. *modulus*, фр. *modele* – в значении «образец»), или подтипами [3, с. 217–218].

Словообразовательная модель – это схема построения производных слов одного и того же словообразовательного типа, учитывающая морфонологические особенности образования производных. Кроме морфонологических явлений, она обязательно характеризуется следующими признаками: частью речи производящей базы, формантом и деривационным значением. Слова одного и того же типа могут производиться по разным морфонологическим моделям. Так, принадлежащие к одному словообразовательному типу прилагательные, образованные от собственных существительных с помощью суффикса *-ск(ий)*, относятся к нескольким словообразовательным моделям: 1) с чередованием конечных заднеязычных фонем производящей основы и без такого чередования: *Оренбург – оренбург-ск-ий, Калуга – калуж-ск-ий* и *Владивосток – владивосток-ск-ий, Лейпциг – лейпциг-ск-ий*; 2) с наложением морфов и без наложения: *Курск – курск-ий, Брянск – брянск-ий* и *Воронеж – воронеж-ск-ий, Тамбов – тамбов-ск-ий*;

3) с помощью интерфикса и без него: *Новгород – новгород-ск-ий, Псков – псков-ск-ий* и *Орел – орл-/ов/-ск-ий, Чита – чит-/ин/-ск-ий*.

В этом словообразовательном типе объединяются производные слова, образованные по разным моделям. Но существуют и такие словообразовательные типы, которые представлены только одной морфонологической моделью. Сюда можно отнести глагольные образования с префиксами, оканчивающимися на гласный, например: *петь – за-петь, кричать – за-кричать* (обозначают ‘начало действия’).

Различаются продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели. По продуктивным моделям в настоящее время создаются новые слова, а по непродуктивным – новые слова не образуются. Так, например, в современном русском языке продуктивна модель «основа существительного + суффикс *-ант-*» со значением ‘лицо’: *доктор-ант, практик-ант, курс-ант, конкурс-ант, фабрикант, диплом-ант, музыкант*. И непродуктивна модель «основа существительного + суффикс *-ир-*» со значением «лицо по роду деятельности»: *банк-ир, касс-ир, команд-ир, дебош-ир* [3, с. 219].

Как видим, именно словообразовательная модель в качестве комплексной единицы системы словообразования акцентирует значимость морфонологических явлений, сопровождающих способы словообразования, как правило, суффиксации.

Необходимо отметить, что интерес к такому многомерному явлению, как словообразовательное гнездо, обусловлен множеством нерешенных проблем в словообразовательной науке. Речь идет о проблемах определения словообразовательного значения, множественной мотивации производного слова, выделения основной единицы словообразовательного уровня языка. Требуют идентификации и изучения активные словообразовательные процессы, происходящие в современном русском языке. Вопросы комплексного изучения словообразовательных гнезд (с точки зрения их структуры и содержания) обусловлены еще и гнездовым подходом при описании словообразовательной системы современного русского языка. Он подразумевает характеристику

словообразовательного уровня языковой системы как совокупности словообразовательных гнезд, что необходимо не только для описания гнезда вообще или конкретных гнезд, но также как инструмент исследования. Гнездовой подход позволяет приблизиться к решению ряда проблемных вопросов в словообразовательной науке таких, как направление производности, продуктивность тех или иных словообразовательных формантов, их вариативность, соотношение двух типов структуры слова (словообразовательной и морфемной), множественность словообразовательной мотивации и др. [5, с. 12–17].

Традиционно словообразовательное гнездо определяется как совокупность однокоренных слов, упорядоченная отношениями словообразовательной производности [5, с. 12–17].

Словообразовательное гнездо – крупнейшая единица русской словообразовательной системы. Все производные слова входят в состав гнезд различного объема – от микрогнезд, насчитывающих одно-два производных, до макрогнезд, включающих сотни производных [6, с. 40].

Под словообразовательным гнездом понимается упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующихся общностью корня. Общность однокоренных слов проявляется не только в плане выражения (в наличии у них одного и того же корня), но и в плане содержания (корень выражает общий для всех родственных слов элемент значения), т. е. слова, объединяющиеся в словообразовательное гнездо, имеют и смысловую, и материальную общность. Ср. *соль, соляной, солонка, солонина, солонинный, солевой, солить, соление, посолить, засолить, засаливать, засолка, пересолить, недосолить, подсолить, подсаливать, насолить, соленый, солёность, солоноватый, солоновато, солоноватость, солевар, солеварение, солеварочный, солеварница, солеварный, солекоп, соледобытчик, соле ломня, солёно-кислый, солёно-сладкий, солепромысел, солепромышленный, солепромышленность* и мн. др. Наличие у этих слов общего элемента значения не вызывает сомнения.

Однако наличие общего элемента значения (смысловой общности) само по себе еще не обеспечивает тому или иному образованию доступ в гнездо. Так, не входят в одно гнездо *уложить* и *укладывать, заложить* и *закладывать, я и мы, мы и вы, я и свой* (ср. *мы* и *твой*) и т. п., несмотря на то, что здесь смысловая общность, а для некоторых пар даже семантическая тождественность факт бесспорный [6, с. 36].

Специфической чертой словообразовательного гнезда является его иерархическая структура: в состав конструктивных элементов гнезда входят такие комплексные единицы, как словообразовательные цепочки и парадигмы и словообразовательные пары. Словообразовательная пара – это простейшая двухкомпонентная единица словообразовательной системы, представляющая собой сочетание производящего и производного слов: *горох – го-рош-ин-а* ('одно зерно гороха'), *город – город-ск-ой* ('относящийся к городу') [3, с. 212].

А. Н. Тихонов определяет «члены словообразовательной пары как производящее и производное, связанные между собой и формально и семантически. Производное слово выступает в корреляции как зависимый член. Формальная зависимость второго члена корреляции от первого проявляется в том, что в производном представлено производящее материально».

При сопоставлении системы словообразовательных гнезд и словообразовательных типов можно выявить следующее: 1. Исходной единицей гнезд и типов является словообразовательная пара, которая формирует словообразовательный тип и входит состав словообразовательных цепочек и парадигм. 2. Только словообразовательное гнездо отражает ступенчатый характер словообразования, т. е. последовательное, по-

шаговое образование производных, начиная от непроизводного слова (словообразовательная цепочка). 3. Словообразовательные типы и модели ориентированы на частеречные характеристики производящих слов, независимо от их производности. 4. Структура словообразовательных гнезд учитывает частеречные характеристики только вершин (исходных слов). 5. Формальные характеристики словообразовательных гнезд и типов включают возможность морфонологических преобразований производящих основ.

### Литература

1. *Грамматика* современного русского литературного русского языка. М.: Наука, 1970.
2. *Земская Е. А.* Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973.
3. *Мусатов В. Н.* Русский язык: Морфемика. Морфонология. Словообразование. М.: Наука, 2010.
4. *Русская грамматика*. Том I. М.: Наука, 1980.
5. *Тихонов А. Н., Тихонова Е. Н.* Проблемы составления гнездового толкового словаря русского языка // Актуальные проблемы русского словообразования. Материалы VII Международной научной конференции, посвященной 70-летию профессора А.Н. Тихонова. Елец, 2001.
6. *Тихонов А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: 2 т. М.: Русский язык, 1990.

### Е. О. Зинин

Наманганский государственный университет (Наманган, Узбекистан)

## ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОМОНИМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Статья посвящена определению типов словообразовательных омонимов в современном русском языке, которые рассматриваются в качестве особого явления в области лексической омонимии. Классификация словообразовательных омонимов в статье производится с учетом омонимических характеристик их конструктивных элементов (основы и форманта).

**Ключевые слова:** омонимия; оморфемы; лексические омонимы; словообразовательные омонимы; словообразовательная основа; словообразовательный формант.

Одним из дискуссионных вопросов русского языкознания остается проблема установления статуса словообразовательных омонимов, их парадигматических и синтагматических свойств.

Омонимия определяется как «звуковое совпадение различных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом» [1, с. 344]. В соответствии с этим определением, омонимичными могут быть практически любые значимые единицы языка, за исключением предложения и текста: морфемы, лексемы и их словоформы, фразеологизмы и свободные словосочетания. Так, заметным явлением в русской морфемике является существование так называемых оморфем, т. е. морфем, имеющих одинаковое написание и произношение, но являющихся экспликаторами не соотносительных друг с другом словообразовательных значений. Ср. суффиксы *-тель<sup>1</sup>*- и *-тель<sup>2</sup>*- в словах *читатель* и *включатель*; *-к<sup>1</sup>*- и *-к<sup>2</sup>*- в словах *студентка* и *подземка*; приставки *пре<sup>1</sup>*- и *пре<sup>2</sup>*- в словах *превеликий* и *преходящий*.

Достаточно распространено в русском языке такое явление, как омонимичные фразеологизмы. В «Словаре фразеологических омонимов русского языка» приведено 868 фразеологических омонимов разных типов [2]. Это совпадающие по звучанию и написанию, но существенно различные по значению фразеологические единицы типа *видать* <видывать> *виды<sup>1</sup>* (быть многоопытным) и *видать* <видывать> *виды<sup>2</sup>* (износиться, истрепаться). Такой тип фразеологических единиц, как фразеологические

единства в полном составе характеризуется наличием омонимов среди свободных словосочетаний, ср.: *закинуть удочку, зайти в тупик* и т. п. Заметим попутно, что убедительных и бесспорных во всех отношениях критериев разграничения омонимии и многозначности фразеологических единиц до настоящего времени не выработано, о чем свидетельствует словарь упомянутого выше словаря.

В фокусе внимания большинства ученых, занимавшихся исследованием вопросов омонимии, традиционно находились по преимуществу омонимичные лексемы. Этой проблеме посвящены труды Н. Д. Арутюновой, О. С. Ахмановой, Ш. Балли, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Е. С. Кубряковой, А. И. Смирницкого и мн. др. Не угасает интерес к ней и в последние десятилетия. Для русистики традиционным является строгое разделение собственно лексических омонимов и сходных с ними явлений на иных уровнях языка: 1) омоформ (слов, принадлежащих к разным частям речи, совпадающих в звучании и написании в одной грамматической форме: *вода стекла<sup>1</sup> со стекла<sup>2</sup>*), омофонов (слов, совпадающих в звучании, но различающихся написанием: *при чѐм<sup>1</sup> – причѐм<sup>2</sup>*) и омографов (слов, совпадающих в написании, но различающихся в произношении – *хлопок<sup>1</sup> и хлопок<sup>2</sup>*).

В рамках настоящего исследования нас будут интересовать некоторые из лексических омонимов, а именно омонимы словообразовательные. С учетом существующих разночтений в понимании этого термина, в качестве его рабочего определения мы принимаем определение А. Н. Тихонова: «Словообразовательными являются производные омонимы, которые имеют совпадающие по структуре компоненты. Омонимичными в них могут быть обе части слова – производящие основы и словообразующие аффиксы» [3, с. 92]. Исходя из омонимических характеристик конструктивных элементов словообразовательных омонимов как производных слов (словообразовательной основы и словообразовательного форманта) мы предлагаем их распределять по следующим типам:

Первый тип словообразовательных омонимов: производные слова, образованные от омонимичных основ при помощи одних и тех же аффиксов. Ср.:

– *клетк-(а)<sup>1</sup> > клеточ-н-(ый)<sup>1</sup>* (имеющий отношение к клетке<sup>1</sup> – структурно-функциональной элементарной единице строения и жизнедеятельности всех организмов);

– *клетк-(а)<sup>2</sup> > клеточ-н-(ый)<sup>2</sup>* (имеющий отношение к клетке<sup>2</sup> – помещению со стенками из поставленных с промежутками прутьев).

Второй тип словообразовательных омонимов: производные слова, образованные от одних и тех же основ при помощи оморфем. Ср.:

– *топор > топор-иц-(е)<sup>1</sup>* (большой топор);

– *топор > топор-иц-(е)<sup>2</sup>* (рукоятка топора).

Третий тип словообразовательных омонимов: производные слова, образованные от омонимичных основ при помощи оморфем. Ср.:

– *души<sup>1</sup>-ть – по<sup>1</sup>-души<sup>1</sup>-ть* (истребить, погубить всех, многих);

– *души<sup>2</sup>-ть – по<sup>2</sup>-души<sup>2</sup>-ть* (опрыскать духами).

Четвертый тип словообразовательных омонимов: производные слова, образованные от неомонимичных основ при помощи оморфем. Ср.:

– *метл(а) – метель-н-(ый)<sup>1</sup>* (имеющий отношение к метле);

– *метель – метель-н-(ый)<sup>2</sup>* (имеющий отношение к метели).

Пятый тип словообразовательных омонимов: производные слова, образованные путем сложения двух омонимичных основ. Ср.:

– *конь<sup>1</sup> + води<sup>1</sup>-ть > кон-о-вод<sup>1</sup>* (человек, который присматривает за лошадьми спешившихся всадников);

– *кон<sup>2</sup> + води<sup>2</sup>-ть > кон<sup>2</sup>-о-вод<sup>2</sup>* (зачинщик, заводила).

Шестой тип словообразовательных омонимов: производные слова, образованные способом синтаксической транспозиции, т. е. одним из неморфологических способов словообразования. Возникновение словообразовательных омонимов этого типа наблюдается, например, при переходе косвенно-падежных форм существительных и прилагательных в наречия: *бег-ом, весн-ой*; при переходе притяжательных прилагательных в существительные: *Ива́нов<sup>1</sup> сын* (притяжательное прилагательное) > *Ива́но́в<sup>2</sup>* (фамилия); при образовании отнаречных и отглагольных предлогов: *идти вдоль<sup>1</sup> – вдоль<sup>2</sup> улицы; благодаря<sup>1</sup> за помощь – благодаря<sup>2</sup> помощи* и др. Ясно, что далеко не все результаты синтаксической транспозиции можно рассматривать как словообразовательные омонимы, а только те из них, которые сохраняют цельнооформленность. Например, остающиеся раздельнооформленными производные предлоги типа *по мере, в течение*, в связи с не могут рассматриваться как словообразовательные омонимы по отношению к тем предложно-падежным формам имен, от которых они происходят. Процесс синтаксической транспозиции во многом является сугубо синтагматическим, что свидетельствует о его особом, не собственно морфологическом статусе.

Обобщая изложенное, следует сказать, что явление словообразовательной омонимии достаточно многогранно. На наш взгляд, ее существование не только в очередной раз доказывает системность языка, но и свидетельствует о теснейшей связи между словообразованием, с одной стороны, и морфологией, лексикой, синтаксисом, с другой.

### Литература

1. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 685 с.
2. *Словарь фразеологических омонимов современного русского языка* / сост.: Т. В. Варлакова, Т. А. Кривошеева, С. С. Лаухина. М.: Флинта, 2010. 304 с.
3. *Тихонов А. Н. Словообразовательные омонимы в русском языке // Русский язык в школе.* М., 1971. С. 88–93.

### Н. В. Золотарева

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

## О СОСТОЯНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В XXI ВЕКЕ

Аннотация. Рассматривается ряд вопросов, связанных с изменениями, произошедшими в русском языке в XXI веке. Факторы, оказывающие влияние на изменения в языке: новые коммуникативные потребности, изменяющаяся культурная среда, влияние иноязычных культур.

Ключевые слова: речевая актуализация; социокультурная среда; коллективный самоанализ; коммуникативные условия; когнитивные установки.

На существование русского языка XXI в. значительное влияние оказывают условия новых коммуникативных потребностей и постоянно меняющаяся социокультурная среда. Следовательно, на каждом из уровней языковой системы происходят количественные и качественные изменения в речевой практике современных носителей русского языка. Эти изменения влияют и на речевую актуализацию языковой системы в дискурсах разного типа. Язык выступает как «языковой портрет» современного общества, отражает мировоззрение, систему ценностей и предпочтений современного человека, уровень его образования и культуры. Неудивительно, что такая сложная проблема описания и оценки тенденций развития современного русского языка представляется крайне востребованной [8, с. 10].

Язык как продукт постоянного коллективного самоанализа его носителей является самым надежным средством диагностики социальных, политических и культурных процессов, происходящих в современном российском обществе.

В русскоязычной картине мира в последние годы наблюдается противодействие двух диалектически противоположных направлений. С одной стороны, многие явления в лексике, словообразовании, грамматике и прагматике нашего языка характеризуются отражением русских принципов отражения мира в языке. В то же время мы видим прямо противоположные направления, когда под влиянием меняющихся социокультурных и коммуникативных условий, а также под влиянием жизненных ценностей других культур, активно проникающих в современное российское пространство, многие новые явления начинают демонстрировать когнитивные и ценностные установки, не свойственные русское мировоззрение [7].

Следует отметить, что именно язык выступает индикатором опыта мышления и сознания его носителей, то есть того, что является наиболее значимым и доказало свою жизнеспособность в процессе взаимодействия человека с окружающей средой, его духовной эволюции. в истории и культуре. Различия между ценностными ориентациями, основанными на популярных идеологических и культурных тенденциях, и их фактического значения в языке могут быть огромными. В XXI в. ценности индивидуализма, карьеризма, утилитаризма, не соответствующие российской концептуальной сфере, достаточно активно продвигаются в российском социокультурном пространстве под влиянием зарубежных культурных моделей.

В языке существуют определенные объективные лингвистические особенности, т. е. репрезентативные контексты, которые могут показать наличие неявной оценочности в языковой единице, негативной или позитивной, которая будет работать независимо от новых идеологических, культурных или политических установок.

Русские национально-специфические модели языковой концептуализации мира также могут служить свидетельством ассимиляции признаков иноязычных значений и характера словообразовательного развития в русском языке новой заимствованной номинации. Сюда можно отнести, например, такие лексемы, как «гламурный» или «эксклюзивный». Однако, в слове иностранного происхождения появляются типично русские коннотативно-оценочные приращения значения [1, с. 50].

Противоположная тенденция вытеснения традиционных российских моделей языковой концептуализации внутреннего мира человека инокультурными моделями просматривается в сложившейся у определенной части русскоговорящих (в основном молодых людей) языковой привычке использовать англоязычные междометия *oops!*, *wow* и т. п. вместо русских междометий. Междометия являются отражением неосознанных эмоциональных реакций на ситуацию, их применение как правило говорящим не переживается [9]. Употребление междометий всегда отражает какие-то спонтанные, бессознательные «жизненные установки говорящего» [2].

В сфере прагматики речевого общения в современной русской речи замечено использование различных моделей речевого поведения и предпочтительных типов речевых стратегий, восходящих к традиционным русским образцам [4]. С другой стороны, отмечается проявление некоторых новшеств в этой сфере, а также ряд прагмалингвистических и коммуникативных тенденций, неактуальных по отношению к оппозиции «свой – чужой» [6].

В современной речевой практике современных носителей языка растет значимость речевых стратегий и тактик манипулятивного типа, имеющих целью навязать адресату свою точку зрения, подтолкнуть его к формированию так называемого псевдообраза действительности или внушить несвойственные ему ценности. Это вызвано изменениями коммуникативной среды, в которой все большая роль отводится рекламным технологиям, деловому общению, в том числе конфликтно-манипулятивного типа [3].

В целом, говоря об активных процессах в лексике и грамматике русского языка в последние годы, нельзя однозначно утверждать, что с точки зрения способов языковой концептуализации мира русский язык окончательно попал под влияние ментальных, социокультурных изменений в сфере общества [5]. Мы прослеживаем противостояние двух диалектически противоположных направлений, что для такого развитого литературного языка с богатыми культурными традициями, как русский, является нормальным состоянием с точки зрения постоянного расширения его выразительных возможностей и существенным фактором его дальнейшего развития.

### Литература

1. *Алаторцева С. И.* Проблемы неологии и русская неография: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1998.
2. *Буцева Т. Н.* Итоги развития и современное состояние неологического направления русской академической лексикографии // Русская академическая неография (к 40-летию научного направления): материалы Междунар. конф. СПб., 2006. С. 7–14.
3. *Маринова Е. В.* Теоретические основы неологии и их освещение в современной научной литературе // Научное наследие Б. Н. Головина и актуальные проблемы современной лингвистики: сб. ст. по материалам Междунар. науч. конф., посвященной 90-летию проф. Б. Н. Головина. Н. Новгород, 2006. С. 249–251.
4. *Попова Т. В., Рацибурская Л. В., Гугунава Д. В.* Неология и неография современного русского языка. М.: Флинта, 2005. 168 с.
5. *Поцения Д. М.* Изменения в словарном составе языка и новые лексикографические идеи // Современные языковые процессы: межвуз. сб. / отв. ред. П. А. Дмитриев и др. СПб., 2003. С. 76–88.
6. *Рацибурская Л. В., Шелов С. Д.* Мониторинг русского слова: продолжение традиции // Русский язык в научном освещении. 2011. № 2. С. 305–309.
7. *Скляревская Г. Н.* Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. 2001. № 6. С. 177–202. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/sklyarevskaya-01.htm> (дата обращения: 10.09.2013).
8. *Черняк В. Д.* Фрагменты русской языковой картины мира в зеркале нео-логических словарей // Русская академическая неография (к 40-летию научного направления). СПб., 2006. С. 171–173.
9. *Шмелев А. Д.* Эволюция русской языковой картины мира в аспекте культуры речи // Вопросы культуры речи / отв. ред. А. Д. Шмелев. М., 2011. С. 82–94.

### Е. С. Ивукина

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

### НЕОЛОГИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**А н н о т а ц и я .** Рассматриваются вопросы, связанные с неологизацией современного русского языка. Определяются основные экстралингвальные и внутренние факторы, обуславливающие появление неологизмов в лексиконе русского языка.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** неологизация; коннотация новизны; языковые инновации; экстралингвальные факторы.

Каждый язык отражает в себе те социальные реалии, в которых живут непосредственно носители языка. В связи с этим язык является не статичным объектом, а постоянно изменяющимся явлением. Неологизация является межуровневым процессом, затрагивающим не отдельные единицы лексикона человека или общества в целом, а всю совокупность и связи между ними [4]. Этот процесс связан с фразеологией, морфологией, со словообразованием, что и определяет неологизацию как межуровневый процесс.

Неологизмы, как категория слов, имеет временную коннотацию новизны, пока коллективное языковое сознание реагирует на него как новое [5]. Однако неологизмы могут с течением времени потерять свою новизну и начнут восприниматься социумом как привычные и обыденные слова. Это зависит от частотности употребления обозначаемых предметов и явлений.

Основой исследования процессов неологизации явились труды отечественных ученых Н. Ф. Алефиренко [1], А. А. Брагина, В. В. Виноградова, В. В. Лопатина, Е. В. Сенько [8], Н. М. Шанского, Л. В. Щербы, в которых они указывают не только изменения, происходящие в русском языке, но и средства и принципы социальной и межличностной коммуникации в лексике, словообразовании, морфологии и синтаксисе.

По определению В. В. Виноградова, «неологизмы – это закрепляющиеся в языке новые слова или значения, которые называют новые предметы и мысли» [2]. Иными словами, неологизмы представляют собой новые слова, которые возникают в силу глобализации в сферах экономики, политики, науки и культуры на основе закона языковой аналогии по известным словообразовательным моделям. Другими экстралингвальными факторами, влияющими на изменение языка, являются также идеологические, миграционные влияния и влияние других языков (джетты, хоспис, спичрайтер, имиджмейкер, драйвер, мерчандайзер, пентхаус, римейк, инсайдер, кластер и др.).

Современное состояние русского языка характеризуется такими основными тенденциями как тенденция к интернационализации, к экспрессиватизации разных уровней языка (употребление более экспрессивных обозначений), к демократизации, к дифференциации, к сближению норм устной и письменной речи, к интеллектуализации языка, к росту вариативности языковых средств в пределах нормы, к интернационализации языка и к неологизации [7]. Как полагает большинство отечественных лингвистов, данные тенденции фиксируют ряд новых словообразовательных процессов, особенно ярко отражающих специфику русского языкового сознания и ориентацию русской языковой картины мира на динамическое осмысление мира [3].

Тесная связь неологизации с миром приводит к тому, что появление многих лексических инноваций обусловлено действием не только внешних процессов в социуме, но и действием внутренних законов языка – закона аналогии, закона языковой экономии при образовании слов-композиций или закона экономии языковых усилий, тенденции к регулярности (однотипности) внутриязыковых отношений, стремление к обобщению (потребность дать общее родовое название однотипным понятиям) и стремление к смысловой точности (дистинктности) [6]. Распространение компьютерных технологий и Интернета также привели к «экономии» языковых средств в речи, что позволило передать максимум информации посредством минимального набора языковых средств.

Таким образом, появление неологизмов способствует описанию реалий, появляющихся в той или иной области социума. Исследование процессов неологизации в современном русском языке обусловлено социокультурными процессами, происходящими в сознании носителей языка, наряду с изменениями в окружающем мире.

### Литература

1. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики. Волгоград: Перспектива, 1999. 271 с.
2. *Виноградов В. В.* Слово и значение как предмет историко-лексикологического исследования // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 5–33.
3. *Касьянова Л. Ю.* Векторы неологизации в современном русском языке. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2006. 149 с.

4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 331 с.
5. *Маринова Е. В.* Проблемы отечественной неологии. Н. Новгород: Нижегородский гос. ун-т, 2003. 70 с.
6. *Попова Т. В.* Толерантность русского словообразования (на материале новообразований конца XX в. // *Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: кол. монография*. Екатеринбург, 2003. С. 134–154.
7. *Русская академическая неография* (к 40-летию научного направления). СПб.: Ин-т лингв. исследований РАН, 2006. 188 с.
8. *Сенько Е. В.* Неологизация в современном русском языке: межуровневый аспект. СПб: Наука, 2007. 356 с.

**С. Б. Им**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### **ЗНАЧИМОСТЬ МОРФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ВНУТРИКАТЕГОРИАЛЬНОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация.** Рассматриваются отношения между такими морфонологическими компонентами в словообразовании, как ударение, альтернация фонем и суффиксация, характер зависимости между ними. Традиционно принято считать, что русское словообразование агглютинативно, так как доминирующая роль принадлежит аффиксу, а ударение и альтернация фонем ему подчинены. Так как русский язык фузионен, предполагается, что русское словообразование также фузионно.

**Ключевые слова:** фузия; агглютинация; морфонологические элементы; ударение; чередование фонем; аффиксация.

Все производные имена существительные по ударению распределены на два класса [6, с. 45–58]. Ударение производных I класса зависит от ударения производящих, во II же классе такой зависимости не наблюдается. В статье, которая предлагается, рассматриваются имена существительные мужского рода с уменьшительно-ласкательным значением, относящиеся ко II классу ударения.

Цель исследования состоит в выяснении отношений, в которых находятся между собой следующие морфонологические компоненты при словообразовании, а именно: ударение, альтернация фонем и суффиксация, существует ли какая-либо взаимосвязь между ними или она, как это принято считать, отсутствует.

Ряд ученых, занимавшихся проблемой синтеза звукового облика слова, утверждает, что русское словообразование агглютинативно по своей природе [1, с. 114]. Наиболее четкое отражение эти взгляды получили в *Русской грамматике – 2005*, где авторы раздела «Словообразование» В. В. Лопатин и И. С. Улуханов пишут о том, что «дополнительный, вспомогательный характер носят морфонологические различия мотивирующего и мотивированного слов – различие схем ударения, чередования, усечение основы мотивирующего слова в структуре мотивированного слова, наложение морфов» ударение и чередование фонем – носят механический вспомогательный характер [4, с. 116]. В работе высказано предположение, что русское словообразование отличает фузионность, причем это предположение полностью подтвердило наше исследование диминутивов мужского рода I класса ударения и абстрактных имен существительных с суффиксами *-ость/-есть, -ота/-ета, -ина, -изна*, образованных от имен прилагательных [2, с. 26–31; 3, с. 3–7].

Наше понимание фузии и агглютинации существенно отличается от традиционного, где все сводится к морфологической вычленимости морфем, хотя при определении агглютинации соблюдается тот же принцип автономности морфонологических компонентов, а при определении фузии – принцип их взаимообусловленности.

Отсюда агглютинация – это такая система построения звукового облика слова, при которой аффиксация автономна, а ударение и альтернатива фонем ей подчинены; фузия же – это такое соотношение между ударением, альтернативой фонем и аффиксацией, при котором имеет место неавтономность перечисленных элементов, прежде всего, аффиксации.

Принято считать, что аффиксация в русском словообразовании занимает независимое положение, в то время как ударение и чередование фонем ей подчинены. Если признать это утверждение, то оказывается, что словообразование существительных мужского рода с уменьшительно-ласкательным значением характеризуется агглютинацией, если же описание покажет эквивалентность морфонологических элементов, куда, кроме ударения и чередования фонем, включается и аффиксация, то можно говорить о фузионности словообразования описываемого класса слов.

Морфонологические единицы выражают и определяют единство слова в русском языке. Использование морфем ударения, чередования фонем и суффиксов является необходимым условием построения словоформ слова, распознавания слова в речи и построения новых слов по правилам словообразования. Явление фузии в русском языке только начинает изучаться. Морфонологические изыскания Н. С. Трубецкого и его последователей – членов Пражского лингвистического кружка – рассматривали, в основном, явления, касающиеся области синтагматики, т.е. законы построения звуковых цепей, касающиеся законов внутреннего и внешнего сандхи. Вопросы классов ударения и чередования фонем на уровне словоизменения были впервые описаны в Грамматике-70 В. А. Редькиным. Вопрос о чередованиях суффиксов рассматривался в работах С. Б. Им.

Таким образом, новизна рассматриваемой проблемы очевидна. Вопрос об изучении ударения, чередования фонем и суффиксации суффиксов находится в начальной стадии исследования. Практическое применение работ, посвященных данной проблеме, обусловлено социальной функцией русского языка как языка межнационального общения. Чтобы распознавать и воспроизводить русский язык, необходимы навыки и умения в области фузионных характеристик русского языка. Для этого необходимы теоретические исследования по фузии русского языка, который в отличие от агглютинативных языков, характеризуется чередованием фонем, ударения и суффиксов при склонении, спряжении и словообразовании. Теоретическое обоснование указанных трех типов чередования приводится в работах В. А. Редькина, С. Б. Им. Они выделяют автономный морфонологический уровень, обладающий своими единицами, дифференциальными признаками, корреляциями и нейтрализацией.

### Литература

1. *Земская Е. А.* Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. 9-е изд., стер. М.: Флинта, 2016. 325 с.
2. *Им С. Б.* Соотношение фузии и агглютинации в современном русском языке (на материале имен существительных) // Лингвистические проблемы преподавания русского языка в педагогических институтах. Ташкент: ТГПИ им. Низами, 1979. С. 26–31.
3. *Им С. Б.* Значимость морфонологических явлений в русском словообразовании при обучении в иноязычной аудитории // Значимость морфонологических явлений в русском словообразовании при обучении в иноязычной аудитории // Филология масалалари. 2021. № 4. С. 3–22.
4. *Лопатин В. В., Улуханов И. С.* Словообразование // Русская грамматика. Т. 1. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова, 2005. С. 123–453.
5. *Редькин В. А.* Альтернативы (чередование фонем) // Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1970. С. 462–485.
6. *Редькин В. А.* Акцентология современного русского литературного языка. М.: Просвещение, 1971. 224 с.

**М. Б. Исмаилова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## **КОМПОНЕНТЫ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ ФУНКЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Аннотация.** В прикладной лингвистике предложили термин коммуникативная компетенция, который включает основной компонент, обычно именуемый стратегической компетенцией. В реальной жизни умение справляться с проблемами, возникающими в процессе общения, то есть стратегическая компетентность, является одним из ключевых факторов в обучении иностранным языкам. Преподаватели иностранных языков, однако, обычно не осознают значение этой компетенции. Цель этой статьи — описать стратегическую компетентность, а затем предоставить компоненты, которые помогут ее развить.

**Ключевые слова:** компонент; когнитивный аспект; метакогнитивный аспект; планирование; оценивание; действие; стратегия.

Стратегическая компетентность – это способность человека адекватно использовать стратегии для достижения коммуникативной цели на основе приобретенных знаний и умений. Общая педагогическая значимость этого феномена ясна, так как формирование стратегической компетентности интерпретируется как показатель межличностной профессиональной и личностной успешности в любом коммуникативном процессе. Теперь в этом разделе мы стремимся проанализировать основные компоненты и особенности стратегической компетентности.

При более тщательном изучении характеристики стратегической компетентности многие исследователи выделили в ее компонентах компоненты познания и движения. Кроме них, Н. В. Пахаренко и И. Н. Зольников также добавили мотивационный и личностный типы и выразили это следующим образом:

Рассмотрим, как представленные компоненты реализуются в стратегической компетенции:

Таким образом, если когнитивный компонент раскрывает знания о содержании и целях коммуникативной деятельности, способах приобретения и конструирования новых знаний, то этот компонент используется в качестве оперативных знаний в качестве ключевых коммуникативных стратегий, используемых как в реализации стратегической компетенции, так и в ситуациях повседневного и профессионального общения [1, с. 53].

Мотивационную составляющую стратегической компетентности можно увидеть в стремлении человека эффективно реализовать свой коммуникативный замысел в проявлении движения, даже при выходе из ситуации, когда он недостаточно владеет языком или осложнен другими проблемами, возникающими при речевом движении.

Компонент действия обеспечивает готовность к взаимодействию с другими участниками диалога в рамках стратегической компетенции. Именно эта готовность, на наш взгляд, позволяет реализовать на практике когнитивный компонент (т. е. теоретические знания) и мотивацию (т. е. интерес к общению). Это один из важнейших компонентов, поскольку общение или коммуникативная деятельность невозможна без взаимодействия коммуникаторов. Поэтому деятельностный компонент включает в себя процесс формирования стратегической компетентности в рамках социального взаимодействия в процессе совместной коммуникативной деятельности [1, с. 42].

Персональный компонент включает в себя характеристики контактного лица, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и характер коммуникации, а применительно к области стратегических полномочий мы определяем индиви-

дуальный подход к выбору коммуникации, поскольку используемые стратегии и инструменты индивидуально различаются [2, с. 45].

Согласно тарифам Бахмана и Палмера, стратегическая компетентность включает в себя следующие признаки: представляет собой набор метакогнитивных структур или стратегий, которые включают когнитивные функции в использовании языка, а также в других процессах когнитивной деятельности. Использование языка требует знаний и навыков от учащегося. Итак, что позволяет использовать язык в реальных ситуациях, так это правильно оценивать и применять ситуацию, обобщая все метакогнитивное содержание [3, с. 118].

Они определили следующие общие области, в которых работают метакогнитивные компоненты: постановка целей, оценка, планирование и реализация.

*Компонент постановки цели.* Согласно формуле Бахмана и Палмера постановка целей предполагает, что пользователь языка определяет и выбирает одну или несколько задач, которые он или она может попытаться выполнить, а также решает, следует ли выполнять задачи [4, с. 65].

*Компонент оценки.* Под компонентом оценки стратегических компетенций понимается подведение итогов о том, что необходимо, с чем работать и насколько хорошо это сделано. Это означает, что человек применяет свои знания, связывая их с предъявляемыми задачами или тестовой ситуацией.

Компонент оценки позволяет пользователям языка:

- определить информацию, необходимую для достижения конкретной коммуникативной цели в конкретном контексте, включая языковое разнообразие или диалект;
- определить, какие языковые компетенции (родной язык, второй или иностранный язык) доступны для предоставления этой информации наиболее эффективно для достижения коммуникативной цели;
- определить навыки и знания, которыми обладает опрашиваемый;
- оценить степень достижения коммуникативной цели после начала общения [4, с. 44].

*Компонент планирования.* Компонент планирования определяется как формирование плана, который предполагается реализовать для получения соответствующих элементов (грамматических, текстовых, лингвистических, социолингвистических) из языковой компетенции и достижения коммуникативной цели.

*Компонент реализации.* Компонент реализации — это процесс реализации плана путем анализа коммуникативной цели и аспекта, соответствующего контексту.

В условиях межкультурной коммуникации коммуникативные стратегии межкультурного взаимодействия выступают как функциональные возможности будущего специалиста, поэтому стратегическая компетентность становится личностной чертой, имеющей профессиональное значение.

## Литература

1. Михайлина О. Н. Формирование коммуникативных стратегий взаимодействия в подготовке бакалавров неязыкового вуза к межкультурной коммуникации, Тольятти, 2020.
2. Тимофеева Т. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УлГТУ, 2011.
3. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford, 1990. – 118 p.
4. Slezak Swait. Components of strategic competence in advanced foreign languages users. Silesia, 2008.

## НЕЗАВИСИМЫЕ ОПТАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ФОРМОЙ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ЭКВИВАЛЕНТЫ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу оптативных предложениях с формой сослагательного наклонения в русском и узбекском языках. Для сопоставительного анализа мы обратились к текстам художественных произведений – русским оригинальным текстам и их переводам на узбекский язык, узбекским оригинальным текстам и их переводам на русский язык.

Ключевые слова: оптативные предложения; наклонение; хорошо бы; хотел бы; частица бы; оптативность; сопоставительный анализ; русский язык; узбекский язык.

Ядром микрополя оптативной модальности в русском языке является сослагательное наклонение или форма желательного наклонения [2].

Форма желательного наклонения в русском языке образуется видоизменением главного члена предложения, выраженного глагольной формой прошедшего времени в сослагательном наклонении (-л + бы), очень часто – при модификации частицы *бы*: *хоть бы, если бы, когда бы, пусть бы, только бы, лишь бы, чтоб, что бы* (всегда ударные, разговорные), *хорошо бы, вот бы, ладно бы* (все разговорные), *как бы не, не...бы, скорей бы (поскорей бы), лучше бы, кабы* (просторечные и устаревшие); нормальны контаминации частиц: *если бы только, когда бы только, пусть бы только, хоть бы только, лишь бы только, скорей бы только, что если бы, хорошо (бы) если бы, хорошо бы чтобы* [4].

Сказуемое может быть выражено глаголом в форме сослагательного наклонения. В составе придаточного предложения эти формы обычно имеют условное значение. *Хорошо бы с женой заявился, все-таки свекра хоронить, а не кого-нибудь* [1, с. 11]. *Сабитжан рассказал, буд он неладен, вечно у него разные чудеса, лишь бы ему внимали, лишь бы поразить других* [1, с. 17].

Сослагательное наклонение в русском языке употребляется в двух значениях – условном и желательном. Сослагательное наклонение со значением условия обычно употребляется в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия (как в главной, так и в придаточной части). *Если бы Анвар пришел к нам, мы пошли бы в кино*. Сослагательное наклонение со значением желательности используется в простом предложении: *Я бы сейчас с удовольствием сходил за грибами*. Форма сослагательного наклонения в русском языке представляет собой сочетание формы прошедшего времени глагола с частицей *бы*: *сходил бы*. После слова, оканчивающегося гласным, частица *бы* может выступать в варианте *б*: *Я ищу свободы и покоя, Я бы хотел забыться и заснуть*. Формы сослагательного наклонения так же и прошедшего времени, изменяются по лицам (*я сходил бы, ты сходил бы, он сходил бы, сходила бы, сходили бы*). Категории времени сослагательное наклонение не имеет. Реальное время действия, обозначенного формой сослагательного наклонения, выражается неграмматически, а лексически, средствами контекста. Ср.: *Если бы ты приехал вчера, мы бы успели – Если бы ты приехал завтра, мы успели*. В узбекском языке форма условного наклонения образуется посредством суффикса *-СА* и имеет форму настоящее – будущего времени и форму прошедшего времени [4].

## Способы выражения независимых опативных предложений с формой сослагательного наклонения в русском языке и их эквиваленты в узбекском языке

Прямые и обратные переводы		Способы выражения
Русский язык	Узбекский язык	
Лишь бы деньги были [6, с. 74]	Faqat pul bo'lsa bo'lgani [8, b. 74]	Лишь бы – bo'lsa
Мне ни за что не хотелось бы расстаться с вами [3, с. 349]	Мен сиздан ажралишни зинҳор-базинҳор истамайман [7, б. 367]	не хотелось бы расстаться – ажралишни зинҳор-базинҳор истамайман
Хоть бы и мне нашелся один с большой чалмою! [6, с. 113]	Koshkiydi-ya, mangayam sallasi kotta erdan ato qilsa! [8, b. 122]	Хоть бы нашелся – Koshkiydi-ya, ato qilsa
Если бы только он был дома... [6, с. 167]	Qaniydi oldimda bo'lsa... [8, b. 181]	Если бы был – bo'lsa
Ах, если бы сейчас рядом со мной были отец с Кимсаном-ака! [6, с. 161]	Qaniydi hozir Kimsan akam ham, dadam ham yonimda bo'lsa! [8, b. 175]	Если бы были – bo'lsa
– Поезд в три? – спросил немец. – Как бы не опоздать [5, с. 166]	– Поезд соат учда ўтади, а? – деб сўради немис. – Кечикиб қолмасам яхши бўларди-да [9, б. 236]	бы не опоздать – кечикиб қолмасам бўларди-да

Анализ большого количества примеров из художественных произведений русских и узбекских писателей показывает, что опативные предложения являются характерной особенностью русского и узбекского языков с формой сослагательного наклонения.

### Литература

1. *Айтматов Ч. Т.* Буранный полустанок (и дольше века длится день...). М., 1984. 304 с.
2. *Алтабаева Е. В.* Категория опативности в современном русском языке М.: МГОУ, 2002. URL: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/modalnoe-imja-s-semantikoj-zhelatelnosti-v-sisteme-sredstv-kategorii-optativnosti.html>.
3. *Булгаков М. И.* Мастер и Маргарита // Избранное. Ташкент: Узбекистан, 1989. 720 с.
4. *Виноградов В. В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 53–87.
5. *Толстой Л. Н.* Анна Каренина: роман, ч. 5–8 / примеч. Э. Г. Бабаева. Тула: Приок. кн. изд-во, 1983. 400 с.
6. *Хашимов У.* Войти и выйти...: роман: пер. с узб. М.: Сов. писатель, 1989. 560 с.
7. *Булгаков М.* Уста ва Маргарита. Роман / К. Мирмухамедов тарж. Т.: Sharq, 2016. 448 б.
8. *Hoshimov, Ikki eshik orasi: Roman.* – Т.: «Sharq», 2012. -624 б.
9. *Толстой Л. Н.* Анна Каренина: роман. Лев Толстой / Рус тилдан Мирзакалон Исмоилий таржимаси. Т: Янги аср авлоди, 2019. 560 б.

### О. А. Кулмаатов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### ПРАГМАТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ

**А н н о т а ц и я .** Данная статья посвящена прагматическому изучению речевых жанров. Прагматика изучает особенности использования знаков в коммуникации, отношения знаков к интерпретатору. К прагматическим факторам относят самую разнообразную информацию. Эта информация позволяет установить смысл языковых выражений и высказываний непосредственно в данном ситуативном (прагматическом) контексте.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** речевой жанр; жанроведение; семиотика; коммуникативная ситуация; тактика; адресат; социальное взаимодействие.

Данное направление исходит из диалогической природы речевых жанров (РЖ) и опирается на целостную диалогическую, культурологическую философию

М. М. Бахтина. Здесь подчеркивается оригинальный российский характер данного направления, поэтому мы обозначаем его при помощи русского термина жанроведение. Прагматическое жанроведение во многом сложилось из преодоления недостатков лингвистического изучения РЖ, прежде всего монологизации идеи РЖ, неизбежной при абсолютизации интенций говорящего. (Ср. полемическую направленность кандидатских диссертаций [1, с. 20; 9, с. 36] по отношению к «анкете речевого жанра» Т. В. Шмелевой.) Важно, что прагматика здесь не приравнивается к теории речевых актов – прагматика понимается скорее в традиционном значении как та часть семиотики, которая характеризуется «отношением знака к говорящему» [11, с. 75] и где язык рассматривается не только в связи с «человеком говорящим», но и непременно в диалогическом контексте коммуникативной ситуации, а также – более широко – в контексте национально-речевой, социальной, духовной культуры.

Следует отметить, что ТРЖ развивалась в общем русле лингвистики XX века: от лингвистических (по преимуществу системоцентрических) описаний структуры жанров (последовательности языковых единиц в композиции жанра), от лексикологического описания семантики имен речевых жанров в языке → к изучению жанров как важнейшего фактора диалогического общения людей [4, с. 62].

Предшествующие этапы развития ТРЖ исходили из главной роли адресанта речи (отсюда преимущественное внимание жанроведов к целям и интенциям, для чего совершенно логично было использование методологии и терминологии теории речевых актов, в результате в лингвистике произошло их чрезмерное сближение). К сожалению, фактор адресата не всегда учитывается с должной полнотой при анализе речевых жанров, хотя в них смыслообразующая роль адресата, казалось бы, гораздо более очевидна, чем в единицах более низких уровней.

К недостаткам «анкеты речевого жанра» можно отнести также то, что в ней не учитываются:

- 1) первичные и вторичные РЖ;
- 2) речевые и риторические жанры;
- 3) жанры в связи с уровнями абстракции текстовой деятельности (жанры и субжанры / тактики, жанры и гипержанры);
- 4) жанры в связи со степенью жесткости (стандартизации, формализации) порождаемых коммуникативных смыслов, делением их на требующие большей или меньшей интерпретативной активности слушателя, прямые и косвенные РЖ.

Современное развитие ТРЖ стремится преодолеть эти ограничения в понимании РЖ. В прагматической концепции речевого жанра уделяется большое внимание всем аспектам взаимодействия адресата и адресанта, всем передаваемым и принимаемым коммуникативным смыслам, а не только тем, которые сознательно намеревался передать адресант. Прагматическое жанроведение делает востребованным интерпретативный аппарат, разработанный интеракционной моделью коммуникации [5, с. 42], а усилившееся внимание к фактору адресата в понимании общения сближает современное прагматическое жанроведение с теорией непрямой коммуникации [2, с. 102; 3, с. 83].

Главное отличие РЖ в понимании М. М. Бахтина от традиционного понятия «жанр» (например, в литературоведении) состоит в том, что у М. М. Бахтина это не просто тип однородных (или однородных) произведений литературы, а реплика, целое высказывание в диалоге (даже когда имеется в виду роман, повесть и т. д.). Ученый рассматривает РЖ в аспекте речевого общения – как факт социального взаимодействия людей, как соотношение и взаимодействие смысловых позиций. Именно диалогичность является определяющим признаком речевого жанра у М. М. Бахтина как единицы речевого общения и деятельности людей. Отсюда проистекают все другие при-

знаки РЖ (целесолагание, завершенность, связь с определенной сферой общения и т. д.) [4, с. 18].

Проблема смысла-целого, складывающегося (правильнее было бы сказать «рождающегося») из смыслов отдельных реплик участников диалога, как известно, остается одной из больных проблем лингвистики. В системоцентрической лингвистике XX в. диалогические смыслы (как и речь вообще) просто не рассматривались. Зато эта проблема давно занимала литературоведов (особенно после выхода литературоведческих работ М. М. Бахтина о диалоге в романах Достоевского).

Итак, для прагматического жанроведения характерно признание равной степени важности фактора адресанта и фактора адресата. Главные различия лингвистического и прагматического изучения РЖ можно обозначить как:

- 1) ориентация на монолог ~ ориентация на диалог;
- 2) ориентация на логику, грамматику → психологию ~ ориентация на взаимодействие, помещенное в социально-культурные условия конкретной ситуации, → социологию.

Прагматическое жанроведение в своем полемическом пафосе, направленном против издержек лингвистической генристики, часто воспринимается как направление, не имеющее с ней ничего общего. В этом случае речевые жанры рассматриваются как явления, принципиально противопоставленные явлениям языковым. Уже из определения РЖ К. Ф. Седова «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [6, с. 11] видно, что языковым средствам отводится подчиненная, служебная роль. Не случайно исследуются преимущественно не собственно речевые жанры, а жанры ситуативные, поведенческие и другие. И в этом, на наш взгляд, главный недостаток прагматического жанроведения.

Вместе с тем данные два направления, конечно, едины. Нам представляется, что возможен их синтез на основе общей коммуникативной природы (функции) РЖ и языка, представления о том, что жанры суть средство формализации социального взаимодействия. Язык, несомненно, выполняет ту же функцию. В следующей главе нами будут подробно рассмотрены отношения речевых жанров и языка как двух альтернативных, но генетически близких способов упорядочивания коммуникации и речи.

В целом сейчас ощущается потребность в синтетическом направлении ТРЖ, где рассматривались бы как диалогические, так и лингвистические аспекты речевых жанров. Мы предлагаем для данного синтетического направления тоже «синтетическое» название коммуникативная генристика, хотя видим несовершенство этого термина. Второе направление изучения РЖ – прагматическое жанроведение – в качестве главного принципа выдвигает диалог, социальное взаимодействие, помещенное в условия конкретной ситуации, т. е. тоже является коммуникативным направлением. Неудачен, на наш взгляд, и термин прагматическое жанроведение. Данное направление противопоставляется лингвистической генристике, опирающейся на теорию речевых актов. Однако прагматика и теория речевых актов многими понимаются как одно и то же. Наконец, термин жанроведение введен Т. В. Шмелевой, стоящей у истоков лингвистической генристики.

### Литература

1. Данилов С. Ю. Речевой жанр проработки в тоталитарной культуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2001.
2. Дементьев В. В. Основы теории непрямой коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2001.
3. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. М., 2006.

4. *Кожина М. Н.* Стиль и жанр: их вариативность, историческая изменчивость и соотношение // *Stylistyka VIII*. Opole, 1999.
5. *Макаров М. Л.* Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
6. *Седов К. Ф.* Анатомия жанров бытового общения // *Вопросы стилистики*. Вып. 27. Саратов, 1998.
7. *Шмелева Т. В.* Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления // *Collegium*. № 1–2. Киев, 1995.
8. *Шмелева Т. В.* Речевой жанр: несложившаяся традиция отечественной филологии // *Филология-Журналистика '94*: науч. материалы. Красноярск, 1995.
9. *Шмелева Т. В.* Модель речевого жанра // *Жанры речи*. Вып. 1. Саратов, 1997.
10. *Ярмаркина Г. М.* Обыденная риторика: просьба, приказ, предложение, убеждение, угрозы и способы их выражения в русской разговорной речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2001.
11. *Peirce C. S.* *Elements of logic* // *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 2. Cambridge, 1960.

### **Ш. А. Кулмаматова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

#### **ПОНЯТИЕ «ЮМОР» В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

**А н н о т а ц и я .** Статья посвящена изучению концептуального поля понятия «юмор». Юмор обладает ценностными характеристиками, являющимися культурно значимыми, и является концептуальной категорией, состоящей из концептов, одним из которых выступает национальный юмор.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** юмор; мыслительный процесс; остроумие; культурная модель; национальная специфика; рассказ; анекдот.

Ученых всегда интересовал вопрос о влиянии языка на культуру отдельного индивида и общества в целом, а также особенности отражения культуры в языке. Юмор, являясь показателем культуры и актуализатором мыслительного процесса, играет в этом взаимодействии не последнюю роль.

А. А. Зализняк в статье «Юмор и остроумие в европейской культурной перспективе» анализирует такие понятия, как «юмор», «остроумие», «смешной», причисляя данные термины к «числу культурных концептов», отражающих общезначимые европейские ценности. А. А. Зализняк утверждает, что «слово юмор стало термином (в литературоведении и культурологии), приблизительным синонимом которого является термин комическое, и его значение примерно одинаково в большинстве европейских языков (разве что во французском слово *humour* сохраняет отпечаток своего англосаксонского происхождения, и в качестве соответствующего термина употребляется скорее *comique, comisme*)» [4, с. 554].

К числу культурных концептов юмор в своей работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» причисляет и В. И. Карасик: «Будучи культурным концептом, юмор обладает ценностными характеристиками, т. е. связан с ключевыми жизненными ориентирами. Юмор по своей сути есть один из самых удобных способов адаптации человека к меняющимся обстоятельствам, это реакция на неожиданное развитие событий, в известной мере – примирение с действительностью, причем с переживанием положительных эмоций, которые, как известно, способствуют укреплению здоровья человека. Таким образом, юмор – это органическая защитная характеристика человеческой психики, достаточно тонкий и сложный эмоциональный феномен, связанный с выживаемостью человека как вида, т. е. юмор связан с витальными ценностями человека. Отметим, что с позиций витальных ценностей (как средство выживания и психологической самозащиты) смех соотносим со страхом, но страх представляет собой

способ эмоциональной концентрации на негативной основе перед опасным событием, а смех – способ эмоциональной релаксации на позитивной основе после опасного события» [6, с. 156].

Л. П. Иванова в статье «Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы)» рассматривает комическое как объект лингвокультурологии. «Однако, – как утверждает автор, – данная проблема еще не получила достаточной разработки, хотя решаться она должна в русле современной антропоцентрической парадигмы» [5, с. 561]. Л. П. Иванова считает, что «...комическое имеет во многом национальную специфику. Комическую ситуацию можно наблюдать непосредственно и рассказать о ней. И если восприятие ситуации как смешной, забавной во многом обусловлено принадлежностью автора к той или иной культуре и относится к сфере культурологии, то повествование о смешном событии принадлежит лингвокультурологии и потому, что язык сам по себе несет культурную информацию» [5, с. 562].

Пределы национального ценностно-смыслового пространства культуры обозначаются набором этнокультурных артефактов, имеющих статус повышенной значимости в процессе аппликации данной нации. Пределы национального ценностно-смыслового пространства языка обозначаются показателем частоты и качества процесса интериоризации субстратов внешнего или культурного познания в знаки внутреннего или языкового сознания. Национальная культурная модель мира актуализируется посредством систематизации значений предметов и объектов первичной номинации, репрезентируемых через символы, национальные традиции и национальные стереотипы. Национальная языковая модель мира вербализуется посредством значений вторичной номинации, получаемых в результате извлечения смысла из внутренних форм слов-значений первичной номинации. Значения вторичной номинации представляют собой интерпретанты языковых знаков или стилистических средств языка, служащих кодом системы вторичного лингвосемиозиса. Национальную языковую картину мира предусматривается относить к статическому лингвосемиотическому явлению, характеризующему языковое сознание нации. Национальную комическую языковую картину мира представляется необходимым отнести к динамическому лингвосемиотическому явлению, вносящему изменения в статическую национальную языковую картину мира и создающему условия для создания новой национальной языковой картины мира.

Представляется целесообразным ввести в лингвокультурологический терминологический аппарат исследуемого аспекта такие самостоятельные понятия, как «культурная модель национального юмора» и «языковая модель национального юмора». Мы считаем рациональным разграничить понятия «культурная модель национального юмора» и «языковая модель национального юмора». Культурная модель национального юмора синкретизируется из логических реально существующих категорий действительности, предметов и объектов, применяемых человеком и находящихся в его непосредственном окружении. Языковая модель национального юмора отражает уникальные отношения несоотносимых друг с другом категорий действительности в языке, порождающих концепты, фреймы, скрипты национального юмора. Скрипты национального юморозного языка рождаются посредством таких языковых знаков, которые создают комический образ. К разряду таких языковых знаков принадлежат образные стилистические средства языка, как антономасия, окказионализмы, сравнение, метафора, преувеличение, эпитеты и др. Характеристики действительности имеют прецедентный характер. При комической актуализации действительности проявляются национально-культурные особенности, реализованные в языковых средствах.

Языковая картина юмора складывается из особенностей менталитета разных наций, особенностей мышления народов, различия взглядов на те или иные жизненные

явления. Историческая изменчивость юмора, главным образом, отражается в национальных особенностях юмора. Легко уловить признаки юмора какой-нибудь нации, но дать им точную характеристику довольно-таки трудно. Ю. Б. Борев в своей книге «Комическое» указывает на то, что согласно мнению Э. Обуэ, французам свойственно остроумие, которое имеет агрессивный характер, язвительность, высокомерное отношение к своему предмету, а англичанам присущ юмор, который скромнен и имеет характер благосклонного умиления. Однако Ю. Б. Борев тут же возражает, что вряд ли можно заподозрить юмор Свифта в благосклонном умилении [3, с. 62]. Каждая нация со временем приобретает свою уникальную форму юмора, созданную на основе жизненно-исторического опыта. В. Г. Белинский писал: «Тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понимать вещи» [2, с. 294]. Эта «манера понимать вещи» ни в чем так отчетливо не проявляется, как в остроумии, в национально окрашенном юморе.

«Сам вопрос об особенностях национального юмора очень интересен. Национальная специфика юмора заслуживает внимания этнопсихологов как составляющая национального характера» [7, с. 50]. «Юмористический рассказ – это жанр американский, так же как комический рассказ – английский, а анекдот – французский. Эффект, производимый юмористическим рассказом, зависит от того, как он рассказывается, тогда как воздействие комического рассказа и анекдота зависит от того, что в нем рассказано» [8, с. 7–10].

«Есть масса этнических анекдотов, опирающихся на убеждение, что шотландцы скупы, французы любвеобильны, ирландцы недалеки и т. д. Немалая доля юмора – высмеивание других социальных групп, особенно этнических (например, чернокожих и евреев), и национальностей (например, ирландцев и поляков). В этом случае комическое основано на утверждении «превосходства»: декларируется, что осмеиваемой группе присущ какой-либо недостаток, к примеру глупость. Подобный юмор зависит от стереотипов о глупости, скупости и т. п. и проистекает из абсурдного преувеличения предполагаемых качеств» [1, с. 82]. Юмор представляет собой концептуальную категорию, состоящую из концептов, одним из которых выступает национальный юмор. Национально-специфические особенности юмора кодируются в языке с помощью различных языковых средств, представляющих собой знаки, репрезентирующие концепты комического лингвокультурного кода определенной нации.

### Литература

1. *Аргайл М.* Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. *Белинский В. Г.* Разделение поэзии на роды и виды // Собр. соч.: в 9 т. М.: Худож лит., 1978. Т. 3. С. 294–412.
3. *Борев Ю. Б.* Комическое. М.: Искусство, 1970. 272 с.
4. *Зализняк А. А.* Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) // Логический анализ языка: языковые механизмы комизма / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2007. С. 554–557.
5. *Иванова Л. П.* Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) // Логический анализ языка: языковые механизмы комизма / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2007. С. 560–569.
6. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. *Лук А. Н.* Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1977. 183 с.
8. *Твен М.* Об искусстве рассказа. URL: [http://royallib.com/book/tven\\_mark/ob\\_iskusstve\\_rasskaza.html](http://royallib.com/book/tven_mark/ob_iskusstve_rasskaza.html).
9. *Языки как образ мира* / сост. К. Королева. М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2003. 568 с.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИХТИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению переносных значений ихтиологической лексики русского и узбекского языков. В ней раскрыты коннотативные значения лексем, связанных с названием рыб в составе устойчивых сочетаний слов разносистемных языков, приведены примеры их функционирования в текстах художественной литературы, а также выявлены соответствия клишированных единиц с ключевым словом «рыба» в двух данных языках.

**Ключевые слова:** ихтиология; коннотация; лингвокультурология; метафора; фразеологизм; межкультурная коммуникация.

Все лексемы, связанные с названиями рыб, относятся к ихтиологической лексике. В русском языке с участием данного денотата встречаются следующие клишированные единицы: *золотая рыбка* (ирон. призрачная, мнимая удача, ср.: *С черной завистью глядя на призрачную шаткую «удачу», ловчил некий предприимчивый «инженер», воровато озираясь, еще может, исхитрясь, закинуть в мутную воду браконьерский невод и вытянуть на берег золотую рыбку*. В. Ткаченко. Рубль неразменный), *нем как рыба* (молчит, ничего не говорит), *кормить рыб* (разг. утонув, остаться погребенным в воде), *как рыба в воде* (чувствовать себя где-нибудь), т. е. непринужденно, хорошо; разг.), *ни рыба ни мясо* (перен.: о ком-чем-нибудь безличном, невыразительном; разг., ср.: *Он ни мужик, ни барин, ни рыба ни мясо; прошлое у него горькое, в настоящем у него только 25 рублей в месяц*. Чехов. Неприятность), *как рыба об лёд биться* (мучительно искать выход из трудного положения; разг.), *в мутной воде рыбу ловить* (перен.: извлекать выгоду для себя, пользуясь неясностью обстановки, чьими-н. затруднениями; разг., *неодобр.*) [2, с. 688], *ловить рыбу на сухом берегу* (устар., ирон. воровать, красть). Разговорно-шутливый тон несет фразеологизм *на рыбьем меху* (плохая, совсем не согревающая, не предохраняющая от холода верхняя одежда, (ср.: *Шубёнка на мне, извините, паршивая, на рыбьем меху*). Несчетное количество паремий (более ста) образовано также и с его словоформами: *рыбак рыбака видит издалека*, *авось и рыбака толкает под бока*, *без костей и рыбки не съешь*, *без костей рыбки не бывает*, *без труда не вытащить и рыбки из пруда*, *болото избродил*, *а рыбы не изловил*; *болтуна видать по слову*, *а рыбака по улову*; *большая рыба маленькую целиком глотает*; *была бы рыба*, *а хлеб будет*; *была бы уда*, *а рыба будет*; *в воде рыбы много – всей не выловишь*, *в мутной воде хорошо рыбу ловить*, *в чужой прудок не кидай неводок!*, *всякая рыба хороша*, *коли на удочку пошла*; *выбирай удилище по лову*, *а крючок – по рыбе*; *где чайки*, *там и рыба*; *держи берега*, *и рыба будет*; *дешева рыба – дешева и уха*; *дешева рыбка на чужом блюде*; *добра снедь и редька*, *коли нет рыбки*; *живую рыбу домой носить – не станет ловиться*; *и рыба*, *и птица хвостом правит*; *из костлявой рыбы уха сладка*; *как рак свистнет и рыба запоем*, *как рыба без воды*, *карась сорвется – щука навернется*, *когда съел ушницу – не жалея рыбку*, *крупная рыба в болоте не водится*; *крут бережок*, *да рыбка хороша*; *кто ловит рыбу*, *тот ее и варит*; *лакома кошка до рыбки*, *да в воду лезть не хочется*; *либо рыбку съесть*, *либо на мель сесть*; *ловись, рыбка*, *малая и большая*; *ловить рыбу на дереве*; *маленькая рыбка лучше большого таракана*; *мальки плавают следом за крупной рыбой*; *мелкая рыбешка стаями ходит*; *мелководная рыбешка больше брызг поднимает*; *море по рыбе не тужит*; *мы с тобой*, *что рыба с водой*: *я на лед*, *а ты под лед* или аналогичный вариант: *мы с тобою*, *как рыба с водою*: *ты ко дну*, *а я на берег*; *на безрыбье и рак – рыба*; *на всякую рыбу едок найдется*; *на то и щука в море*, *чтобы карась не дремал*; *не до шуток рыбке*, *коли крюч-*

ком под жабру хватают; не накормит земля, накормит вода; не обмочась, рыбки не поймашь; не учи рыбу плавать! Ни рыба, ни мясо – ни кафтан, ни ряса; один карась сорвется, другой сорвется, третий, бог даст, и попадется; плохо ловить рыбу под чужим берегом; поешь рыбки – будут ноги прытки; рыба в реке – не в руке и многие другие.

В русском языке можно также встретить загадки с ихтионимами: *хвостом виляет, зубаста, а не лает или у нее во рту пила, под водой она жила, всех пугала, всех глотала, а теперь – в котел попала* (щука).

В узбекском языке с компонентом *балиқ* (рыба) часто употребляются такие паремии, как *балиқнинг тириклиги сув билан* (рыба жива водой, т. е. всему нужны соответствующие условия), аналогичное в русском: *рыбам – вода, птицам – воздух, а человеку – вся земля, қўлнинг отини балиги чиқарар* (озеро приобретает известность благодаря обитаемой в нем рыбе), *эшак минган от сўрамас, балиқ еган эт сўрамас* (буквально: кто оседлал осла не нуждается в коне, а кто сыт рыбой не нуждается в мясе) или загадка *челакча, челакча ичиди балиқча – загадка: ведёрко, в том ведёрке рыбёшка* (рот, язык) [1, с. 30].

Словоформами данного слова являются: *балиққийғир*, *балиққўз* (растение) (ср.: *Илгари ана шу адирларда бутун бир қишловга этиб, ортиб қоладиган ем-хашиакбон сунбул, сўзан, рўян, олабўта, балиққўз, жингул сингари юз хил тўйимли гиёҳлар тиззага уриб ётарди*. Ж. Абдуллахонов, Хонадон), *балиқпаз* (ср.: *Балиқпаз икки бўлак чала пишган балиқ думини келтириб, чипта устига қўйиб кетди*. С. Сиёев, Аваз), *балиқтут*, *балиқфуруш*, *балиқчи-укки*, *илонбалиқ* [5, т. 2, с. 231], *итбалиқ* [5, т. 2, с. 282] и другие. Следует отметить еще одну особенность образования топографических названий городов, курганов древнетюрского происхождения с данным компонентом: *Бешибалиқ*, *Бойбалиқ*, *Оқбалиқ*, *Қорабалиқ* и другие. По отношению к человеку с выпуклыми глазами или у кого глаза навывкате употребляется словоформа *балиққўз*, выражающий метафорический перенос по сходству формы глаз (ср.: – *Йўқ, бир нарсага пушаймон қиляпман, – деди арслонқомат, балиққўз йигит*. Ойбек, О. в. шабадалар). Словоформа *балиқчи* имеет два значения: первое – *рыбак* (ср.: *Бобом балиқчи донгдор, Мўйноқда чиқарган от*. А. Орипов.), второе – семейство птиц, питающееся рыбой (*балиққийғир*, *балиқчи-укки*) [5, т. 1, с. 177–178].

Лингвокультурологический аспект вокруг данного зоонима дает основания полагать, что в узбекском языке только по отношению к рыбе употребляется выражение *луқмай ҳалол*. Может быть, поэтому в народе существует обычай: есть рыбу перед месячным Постом Рамазана, тем самым совершая обряд своего рода «очищения» организма. Неспроста мусульмане заказывали самовар, краник которого был в форме рыбки, в знак того, что вода с самовара должна была течь именно из пасти рыбки, то есть в «очищенном» виде.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что ихтиологическая лексика является объектом исследования лингвистов и что каждый из сопоставляемых языков располагает большим потенциалом образования устойчивых выражений с компонентом «рыба», так как рыба занимает достойное место в человеческом быту. Как в русском, так и в узбекском языках часто наблюдаются клишированные единицы, отражающие негативные оттенки человеческого характера: *ни рыба ни мясо – на куш эмас, на ҳайвон, на дон эмас на сомон; рыбак рыбака видит издалека поговорка – кўр кўрни қоронгида ҳам топади; куш тилини куш билади* [1, с. 604].

Примеры, приведенные в ходе работы, могут послужить в качестве полезного материала для ведения научных исследований в аспекте сопоставительного и лингво-

культурологического изучения языков разной системы, а также лексикографических разработок и в области межкультурной коммуникации.

### Литература

1. *Абдурахимов М. М.* Узбекско-русский и русско-узбекский словарь. Ташкент: Академ-нашр, 2014. 704 с.
2. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1991. 916 с.
3. *Усачева В. В.* Славянская ихтиологическая терминология. М., 2003.
4. *Цепкин Е.* Почему у рыб бывают такие странные названия? // Наука и жизнь. 1998. № 9.
5. *Ўзбек тилининг изоҳли дугати.* Ўзбекистон миллий энциклопедияси. Т., 2008. 680 б.

### В. А. Лямкина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### КОНСТРУКЦИИ С НУЛЕВЫМИ ГЛАГОЛАМИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**А н н о т а ц и я .** Рассматриваются конструкции с нулевыми глаголами в русском языке. Особенностью данных конструкций является то, что среди имеющихся компонентом конструкции невозможно найти элемент, которому было бы можно приписать свойства предиката. Рассматриваются классификации нулевых глаголов.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** нулевые глаголы; безглагольные предложения; нулевой предикат; конструкции.

Русский язык богат и разнообразен, с этим нельзя не согласиться. Русский язык постоянно меняется с течением времени, обогащается либо, наоборот, утрачивает некоторые элементы. Лингвисты не перестают изучать различные разделы языка, непрерывно исследуя его явления, части речи, синтаксические отношения в различных конструкциях.

При рассмотрении понятия нулевого глагола будет иметься в виду такая конструкция, в которой отсутствует глагол-сказуемое, а семантическое восполнение не требуется [1]. Разные исследователи по-разному называют подобные конструкции: эллиптические предложения, безглагольные предложения, безглагольные эллиптические предложения, высказывания с нулевым предикатом. Особенно часто конструкции с нулевыми глаголами можно встретить в устной речи, а также в письменной речи художественного стиля [2].

Особенностью конструкций с нулевыми глаголами в русском языке является то, что среди имеющихся компонентов конструкции невозможно найти элемент, которому бы было можно приписать свойства предиката. Характерным является то, что значение таких конструкций легко определяется. Одним из основных вопросов, стоящих перед лингвистами, является классификация нулевых глаголов в зависимости от лексического значения невыраженного предиката. Разные исследователи выделяют разное количество видов. Одной из популярных классификаций является классификация Б. Вимера, который выделял 10 типов нулевых глаголов в зависимости от значения невыраженного предиката [4]. Данные виды отражены на рисунке.

Говоря о значении движения, можно привести такие примеры, как «Ты куда? – За продуктами», «Я только вот от нее» и другие, где подразумевается целенаправленное движение, но глагола нет. Значение речемыслительного действия – «Вот и она постоянно про это», то есть собеседники понимают, что «она» постоянно про что-то говорит, но само действие не озвучивается, глагол опускается.

значение движения
значение речемыслительного действия
значение энергичного действия
значение предоставления
значение "смотреть"
значение обращения к кому-то
значение смены внутреннего состояния человека
значение трудовой деятельности
описание свойств предметов, людей, окружающего мира
локативное значение, не идентичное связке

#### Значения невыраженного предиката в нулевых глаголах

Значение смены внутреннего состояния человека подразумевает эмоциональные изменения, например, «А он в слезы». Значение энергичного действия, под которым понимается семантика глагола типа «бить», «ударять», например, «Она меня опять по лицу». Примером для значения предоставления может быть «Она ему сразу какие-то пилюли», для значения «смотреть» – «А он на меня: „Это что такое?“». Под значением обращения имеется в виду объединение двух свойств глаголов: движения и речемыслительного действия, например, «Увидела, что замок поврежден и ко мне: „Это ты замок сломала?“». Говоря о значении трудовой деятельности, тут мы понимаем, что чаще всего подразумевается глагол «работать», как в примере, «Он там бухгалтером». В значении описания свойств человека, предмета, пейзажа – «Дома высокие, на стенах огни гирляндами», примером для локативного значения служит «Пойдемте ко мне, я тут рядом».

Примечательно, что во всех данных случаях нельзя говорить о каком-то одном конкретном глаголе, который бы полностью восстановил значение определенной конструкции. Во многих случаях подходящими являются разные глаголы. Особенно такое характерно для значения движения, так как в русском языке существует огромное количество лексем, выражающих данное значение [3].

Одной из сфер, в которых обширно используются конструкции с нулевыми глаголами, являются фразеологизмы. «Око за око, зуб за зуб», «Брат за брата», «С него как с гуся вода» – яркие примеры из данной области. Если сравнивать нулевые глаголы с фразеологизмами, в составе которых нулевые конструкции, то очевидно их сходство в том, что они представлены синтаксическими шаблонами. Основное же различие – в грамматической и лексической вариативности.

Многие исследователи соглашаются в том, что высказывания с нулевыми глаголами представляют собой особые формы конструкций, которые воспроизводятся как единое целое без применения опущения. Таким образом, при рассмотрении понятия

нулевого глагола и конструкций с ним, целесообразно говорить о классификации данных конструкций в зависимости от значения, которое подразумевается на месте синтаксического отсутствия. Одной из наиболее обширных и общепринятых является классификация Б. Вимера, который выделяет 10 типов нулевых глаголов.

### Литература

1. *Апресян Ю. Д.* Типы синтаксического отсутствия в русском языке // Проблемы семантики предложения. Выраженный и невыраженный смысл: тезисы краевой научной конференции (30 сентября – 2 октября 1986 г.). Красноярск, 1986. С. 111–113.
2. *Голуб И. Б.* Стилистика русского языка. 11-е изд. М.: Айрис-пресс, 2010. 448 с.
3. *Лаптева О. А.* Теория современного русского литературного языка. М.: Высшая школа, 2003. 351 с.
4. *Ширяев Е. Н.* Лексико-семантические характеристики высказываний с нулевыми глаголами-предикатами (на материале разговорной речи) // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. СПб.: Горький, 1973. С. 152–161.

### Р. У. Маджидова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## СПЕЦИФИКА МИРОВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

**Аннотация.** Человек как субъект познания является носителем определенной системы знаний, представлений, мнений об объективной действительности. Эта система в разных науках имеет свое название картина мира (или концептуальная система мира, модель мира, образ мира) и рассматривается в разных аспектах. Языковая картина мира – это отраженный средствами языка образ сознания – реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком. Языковую картину мира принято отграничивать от концептуальной или когнитивной модели мира, которая является основой языкового воплощения, словесной концептуализации знаний человека о мире.

**Ключевые слова:** концепт; антропоцентрическая парадигма; язык; этноконцепт; пословица; картина мира; языковая картина мира.

Прагмакогнитивное моделирование способствует выделению: 1) концепта, как базовой категории антропоцентрической парадигмы, представляющей собой «многоплановое образование, лежащее одновременно в сферах языка, культуры и сознания»; 2) этноконцепта, как «объединения концептов, специфических ценностных приоритетов соответствующих лингвокультур, в лингвокультурные доминанты» [2, с. 9]. Этноконцепт в качестве «максимально абстрагированного, но конкретно репрезентируемого образования в совокупности всех валидных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» состоит из комплекса воссоздающих единый образ мнемоконструкторов, среди которых вторым по степени значимости является прагмакогнитивное – «пропозиционные единицы знания, реконструируемые при анализе прагмакогнитивного пространства одной или нескольких пословичных единиц, имеющие функциональную значимость для описания прагмакогнитивной модели одной пословицы, фрагмента национальной пословичной картины мира или всей национальной пословичной картины мира в целом [2, с. 9–10].

Заслуживает внимания в исследовании Л. А. Бабитовой тот факт, что в нем в сопоставительном плане, в совокупности с выявлением лингвокультурологических свойств, последовательно раскрывается антропоцентрическая характеристика этноконцептов в английской и кабардино-черкасской пословичной языковой картине мира.

Как видим из представленного обзора лингвистических исследований на основе антропоцентрического принципа, современной антропоцентрической лингвистике характерен анализ языковых фактов и явлений с учетом языковой личности и языковой картины мира.

Картина мира – это «глобальный образ мира, который лежит в основе мироощущения человека, репрезентирующего сущностные свойства окружающей действительности в понимании ее носителей, и который является результатом духовной активности человека. Картина мира выступает как концептуальное образование, она обладает рядом свойств и развивается по определенным законам» [5, с. 9]. Картина мира формируется под влиянием таких социальных факторов, как язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и др. и имеет пространственные (верх – низ, правый – левый, восток – запад, далекий – близкий), временные (день – ночь, зима – лето), количественные, этические и др. параметры [3, с. 64].

Картина мира делится на три разновидности: реальная картина мира; концептуальная картина мира; языковая картина мира.

Реальная картина мира – это картина мира, существующая в мире объективно, вне зависимости от человека и его познания.

Концептуальная картина мира – культурная (понятийная) картина мира, отражающая реальную картину мира посредством «понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его осознание как коллективное, так и индивидуальное» [5, с. 6–7].

Языковая картина мира есть составляющая концептуальной картины мира. Посредством языковых средств отражаются особенности национального мировосприятия той или иной этнокультурной общности (лексика, грамматические средства, стилистические средства), выражается субъективное национально-специфическое понимание действительности, характерное для конкретной этнокультурной общности, а также универсальные категории (пространство, время, число, причина, судьба, изменение, отношение чувственного к сверхчувственному, отношение частей к целому), общие для всех языков [5, с. 7]. Если картина мира является отражением объективно существующего мира, то языковая картина мира служит средством для ее выражения.

Человек способен понимать мир и самого себя при помощи языка, в котором закрепляется общечеловеческий и национальный общественно-исторический опыт, исходя из этого языковая картина мира «не стоит в ряду со специальными картинами мира (химической, физической и др.), она им предшествует и формирует их», при этом национальный общественно-исторический опыт «определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная языковая картина мира, сквозь призму которой человек видит мир» [3, с. 64]. Языковая картина мира формируется сквозь призму социальной памяти и опыта человечества.

Формирование мировоззрения человека, которое находит непосредственное отражение в его языковой картине мира, предполагает овладение индивидом знаниями как о научной картине мира, так и практическими жизненными навыками самоутверждения и самоопределения. Как отмечает Г. А. Покачалов, «духовный мир личности строится не столько по принципам организации знания в виде пресловутой «научной картины мира», в том числе по принципам категориального строения философского знания, а вернее – по меркам бытия человека в человеческом мире, т. е. в объективной реальности, включающей человеческие измерения», так как «формирование мировоззренческого сознания личности есть практически жизненный, а не только интеллектуальный процесс. В ходе его личность осваивает и индивидуализирует те формы миро-

отношения, которые развиты всей предшествующей и настоящей общественной культурой» [4, с. 83].

Языковая картина мира, таким образом, участвует в формировании мировосприятия, мироотношения и мировоззрения человека, поскольку «задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [3, с. 65]. В этом отношении язык выступает конститутивным свойством человека, которое предопределяется спецификой его мышления, его социально-нравственной деятельностью [1, с. 47].

Итак, языковая картина мира вбирает в себя наряду с научными знаниями систему мировоззренческих взглядов и установок, богатейший социальный и бытовой опыт народа, обуславливающие особенности мировосприятия и поведения человека в социуме. Являясь «исторически сложившейся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженной в языке совокупностью представлений и мире, определенным способом концептуализации действительности» [6, с. 17–18], языковая картина мира складывается из множества разнообразных концептов, одним из основополагающих которых выступает сам человек, который хранит, обрабатывает и передает все свои знания о самом себе и окружающем мире от поколения к поколению с помощью языка.

Таким образом, человек занимает центральное место в языковой картине мира, которая формируется под влиянием социальной памяти и опыта человечества.

### Литература

1. *Алимурадов О. А.* Смысл, значение, концепт и интенциональность: система корреляций: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д, 2004.
2. *Бабитова Л. А.* Английские и кабардино-черкесские пословицы и поговорки в прагмалингвострологическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2013.
3. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
4. *Покачалов Г. А.* Проблема формирования мировоззрения личности в процессе освоения всего человеческого мира // Актуальные вопросы в области гуманитарных и социально-экономических наук: межвуз. сб. науч. тр. Ташкент, 2001. Вып. 2.
5. *Сайфуллина Э. Р.* Когнитивная сфера русских и татарских паремий: «образ языка» и нормы речевого поведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009.
6. *Сусов И. П.* Введение в теоретическое языкознание // Языковая картина мира. Тверь, 1999.

### Т. Л. Маркова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

## ДОСТИЖЕНИЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Аннотация.** Рассматриваются различные способы достижения эквивалентности при переводе экономического текста на русский язык. Особое внимание уделяется эквивалентности перевода терминов. Автор делает вывод о необходимости использования комплексного подхода к достижению эквивалентности в переводе.

**Ключевые слова:** эквивалентность; лексические трансформации; грамматические трансформации; экономические термины.

Рассмотрение перевода как процесса и как результата в разных аспектах, в том числе и в связи с разными, условно разграничиваемыми уровнями языка, предпола-

гает, что объектом этого рассмотрения всегда является текст. Текст – это речевое произведение, с помощью которого осуществляется вербальная коммуникация [4, с. 15].

По мнению отечественного ученого В. С. Виноградова, под эквивалентностью в теории перевода следует понимать «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [3, с. 14]. Другое определение дает Л. С. Бархударов. «Эквивалентный перевод – перевод, осуществляемый на уровне, необходимом и достаточном для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм ПЯ» [2, с. 17]. В рамках данной статьи для анализа способов достижения эквивалентности выберем наиболее краткое и емкое определение В. Н. Комиссарова. «Эквивалентность – это максимально возможная лингвистическая близость текста перевода к тексту оригинала» [4, с. 11].

Различия в системах ИЯ и ПЯ и особенностях создания текстов на каждом из этих языков в разной степени могут ограничивать возможность полного сохранения в переводе содержания оригинала. Поэтому переводческая эквивалентность может основываться на сохранении (и соответственно утрате) разных элементов смысла, содержащихся в оригинале. В зависимости от того, какая часть содержания передается в переводе для обеспечения его эквивалентности, различаются разные уровни (типы) эквивалентности.

Выбранный для анализа экономический текст является научным и относится к группе информационно-терминологических текстов [1]. Основную нагрузку содержания в научном тексте несут термины, т. е. слова, выражающие определенные понятия. Как правило, перевод термина не вызывает сложности, так как он однозначен, не включен в синонимичные ряды, у него отсутствуют коннотативные значения, он не приобретает экспрессивно-эмоциональных оттенков, а в языке перевода обычно присутствует термин, который является его полным эквивалентом. Однако в некоторых случаях в ПЯ не существует эквивалента термину, и чаще всего это вызвано различиями в реалиях стран. В этом случае переводчику необходимо решать проблему достижения эквивалентности при переводе.

Согласно Теории закономерных соответствий, разработанной отечественным ученым Я. И. Рецкером, эквивалентность может быть достигнута разными способами: 1) нахождение однозначного соответствия (полного эквивалента); 2) выбор вариантного (контекстуального) соответствия; 3) осуществление переводческих трансформаций.

К самым эффективным способам перевода терминов отечественные ученые (Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, А. В. Федоров, А. Д. Швецер) относят следующие: подбор лексического эквивалента, беспереводное заимствование (транскрипция/транслитерация), калькирование, трансформационный перевод, описательный перевод.

Рассмотрим некоторые примеры перевода терминов, встречающихся в анализируемом тексте: *shareholder* (акционер), *bankruptcy* (банкротство), *investor* (инвестор), *competitive market* (конкурентный рынок), *CEO* (генеральный директор), *public company* (ОАО), *corporate governance* (корпоративное управление), *stock* (биржа), *employment contract* (трудовой договор) и т. д. Все эти примеры иллюстрируют однозначные соответствия (полные эквиваленты).

Далее перейдем к рассмотрению примеров вариантного соответствия. Так, существительное «power» имеет следующие соответствия в русском языке: производительность, могущество, способность, полномочие, власть, и т. д.

*Even though they can delegate power, CEOs are ultimately responsible for... – Даже несмотря на то, что они могут делегировать свои полномочия...*

Другой пример – перевод существительного «ownership», который на русский язык может переводиться как собственность, владение, долевое участие, право собственности и т. д. В нашем случае данное слово переводится как «право собственности»:

*When various shareholders have partial ownership of a company... – Когда акционеры обладают частичным **правом собственности** на компанию...*

Третий прием, переводческие трансформации, требует более подробного рассмотрения. Для проведения анализа текста, необходимо придерживаться определенной классификации переводческих трансформаций.

Проблемой классификации переводческих трансформаций занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как А. М. Фитерман, Т. Р. Левицкая, Л. К. Латышев, однако в основе всех их работ лежит классификация Я. И. Рецкера. Приведем несколько примеров лексических трансформаций из анализируемого текста:

– *In smaller companies and start-ups, **things** are usually different. – В небольших и недавно созданных компаниях **дела**, как правило, обстоят по-другому* (конкретизация).

– *When various shareholders have partial ownership of a company, they want to make sure whoever's **running the show** is looking out for their best interests. – Когда акционеры обладают частичным правом собственности на компанию, они хотят удостовериться, что любой, кто **управляет бизнесом**, наилучшим образом следит за соблюдением их интересов* (смысловое развитие).

– *Before the Industrial Revolution in the 19th century, companies were typically family-run and very **small** by today's standards. – До промышленной революции в XIX веке, компании были в основном семейными и, по сегодняшним меркам, **небольшими** по размеру* (антонимический перевод).

Грамматические трансформации заключаются в преобразовании структуры предложения в процессе перевода в соответствии с нормами ПЯ:

– *If companies aren't **careful**, what plays out is the stuff of Shakespearean drama. – Если компании не проявят **осторожность**, то может разыгаться настоящая шекспировская драма.*

– *In fact, it's not **uncommon** for the board to make an independent choice. – На самом деле, это не **редкость** для Совета делать самостоятельный выбор.*

– *This would involve communicating with various managers **to appoint** the best successor. – Здесь подразумевается взаимодействие с различными менеджерами для **назначения** лучшего преемника.*

В заключении, в ходе переводческой деятельности используются трансформации смешанного типа. Именно такой сложный, комплексный характер переводческих трансформаций и делает перевод столь сложным и трудным делом.

### Литература

1. *Алексеева И. С.* Профессиональное обучение переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
2. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975.
3. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы. М.: Изд-во Ин-та общ. среднего образования РАО, 2001. 224 с.
4. *Латшев Л. К.* Технология перевода: учеб. пособие по подготовке переводчиков. М.: НВИ-ТЕЗАРУС, 2000.

**О. А. Мосейко**

Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ  
(Ростов-на-Дону, Россия)

## **МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «КРАСНЫЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Е. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»)**

**Аннотация.** Рассматриваются особенности репрезентации концептуальной метафоры в когнитивном пространстве художественного текста на примере вербализации концепта «красный» в тексте романа Е.Водолазкина «Лавр». Проанализированы способы вербализации концепта, имеющие особое символическое значение. Показано место романа в современной языковой интерпретации русской культуры. Анализируется концепт «красный» с дериватом «красн-» в метафорической модели имен женских образов, входящих в когнитивное пространство. Слоты, и фреймы в словоформах – «сон» на основе звуковых созвучий с буквами *с, н, о, ы, а*. Такой способ рассмотрения современных концептуальных проблем в лингвокультуре позволяет учитывать антропологию в вербализации лингвистических знаков и наиболее достоверно описывает язык – как «живой» организм коммуникации, основанный, прежде всего, на чувственном восприятии мира. Современное изучение национальных лингвокультур особенно ярко просматривается в прозе современных писателей, одним из представителей которых является Е. Водолазкин и его «неисторический» роман «Лавр».

**Ключевые слова:** концепт; концептуальная метафора; концепт «красный»; символ; лингвокультурология; лексика чувственного восприятия; звуковые созвучия в языке.

Цвет – это одна из категорий познания мира, которая существует наравне с такими категориями, как пространство, время, движение, а также является одним из ключевых культурных концептов. В лексемах, обозначающих цвет, отражаются тысячелетний опыт народа, его психосоматические особенности, географические условия, социально экономические и культурно-исторические особенности страны и этноса. Считается, что первыми цветами, появившимися в культуре человека, были белый, красный и черный [14, с. 57].

Цвет вызывает определенные и специфические изменения в психическом мире человека и порождает цветовые ассоциации и символы. Символические значения цвета многообразны и противоречивы. Их интерпретация зависит от языкового сознания разных культур.

Кроме того, в когнитивной лингвистике перцептивные понятия носят регулярные метафорические переносы [12, с. 167].

Мы придерживаемся широкого понимания сути концептуальной метафоры в поле когнитивной ее природы, вслед за А. П. Чудиновым, который опирается на теорию когнитивных метафор, представленных Дж. Лакоффом, и считает, что метафора – это средство мыслительной деятельности, выражения когнитивной природы человеческой мысли и способностью понимать мир. С одной стороны, метафора может отражать языковую личность человека и его сиюминутное настроение, а с другой стороны, она может отражать национальное сознание, сознание разных культур [4, с. 50].

Цвет способен вызывать у человека разные чувства. Возможно, что именно из-за эмоционального воздействия человек наделил цвет определенным символическим значением. Рассмотрим особенности вербализации концепта «красный» в тексте романа Е. Водолазкина «Лавр».

Изучение «этнического и лингвокультурологического своеобразия семантического пространства языка» [8, с. 87] в романе позволяют исследовать семантические преобразования концепта «красный». В данной работе мы показываем, как средства языка, его фонетическая и синтагматическая структура участвует в развёртывании когнитивных задач в романе, через чувственное восприятия, характеризующее «лингво-

цветовую» картину мира внутри концепта «красный», репрезентирующего красоту и тьму, вечность и борьбу.

Необходимо отметить, что в зависимости от того, в каком концептуальном поле реализуется понятие «красный», зависит семантика когнитивной метафоры «красный».

Мы рассмотрим следующую метафорическую модель, внутри которой будут реализовываться слоты и фреймы концепта «красный», которые выражаются в языке особыми фонетическими и стилистическими фигурами речи.

1. Когнитивная метафора «красный» в контексте с такими понятиями, категориями цвета как «белый» приобретает ментальную проекцию праведного, светлого пути.

2. Когнитивная метафора «красный» в контексте с такими концептами «жёлтый» и «чёрный» приобретает коннотацию предостережения, горя, тёмного пути.

Рассмотрим несколько примеров, позволяющих нам увидеть данную метафорическую модель концепта «красный»:

1. «Еще же он увидел двух прекрасных юношей в белых ризах, и душа его полетела к ним в руки. И подняли они его душу на воздух, и повели по мытарствам, неся с собой ковчежец с добрыми делами этого воина» [1, с. 54]. В данном примере мы видим, что корень «красн-» является частью лексемы «прекрасный», т. е. «красивый». Но мы понимаем, что речь идет об ангелах, их силе, способной перенести душу человека в новое состояние. В момент смерти и потери жизненной силы для героя сочетание красного с белым является символом очищения и ухода от предыдущего состояния.

2. «Если трава не помогает, Арсений ведет женщин в один из завеличских хлевов и велит доить корову. Смотрит, как сквозь красные от напряжения пальцы сочится белая влага. Как колеблется тугое коровье вымя. Сзади в дверях стоят хозяева. Они тоже смотрят. Они знают, что приход юродивого и женщины является благословением» [1, с. 143]. В данном примере красные пальцы, в которых сосредоточены усилия женщины, словно всю силу своего желания излечиться героиня перенесла в физические усилия, контрастируют с белизной молока, которое олицетворяет собой чистоту, здоровье, силу, которая поможет.

3. «Он не знал также, сколько времени прошло с тех пор, как он покинул Белозерск. Судя по ослаблению морозов, дело шло к весне. Впрочем, и это его не особенно беспокоило. Пребывая яко в чуждем телеси, Арсений к морозам привык. Когда в селе Красном ему подарили дырявый, но теплый зипун, он уже не был уверен, что эта вещь ему необходима. В селе Вознесенском...» [1, с. 90] Если мы выделим из названий лексемы белый и красный, то уже предугадываем новое перерождение, которое произошло в селе Вознесенском.

Каждое предложение в романе, каждая лексема, находящаяся рядом с лексемой «красный», выполняем свою когнитивную роль, подталкивая читателя к новому осознанию ментальной картины мира в романе. Можно отметить, что сочетание красного с белым может иметь символическое значение, выступая символами новой жизни, перехода из одного состояния в другое, излечения от недугов.

Рассмотрим примеры, в которых красный символизирует тревогу и боль.

1. «Когда мамлюки приблизились, паломники заметили среди них араба, отправлявшегося проверить дорогу. Всадники окружили караван. Мамлюки были одеты в подбитые ватой красные халаты, на головах их возвышались желтые тюрбаны» [1, с. 368] Всадники оказались жестокими рабами-бандитами, которые убили Амброджо, сопровождающего Арсения. Одевание карателей подсказывает нам, что паломнику не избежать своей участи. Здесь красный цвет символизирует гибель.

2. «Дом Строеву понравился. Это был старый купеческий дом красного кирпича. Окна его по вечерам светились желтоватым электрическим светом. Когда Строев пер-

вый раз вернулся с раскопок, он остановился у крыльца, чтобы полюбоваться их сиянием. <...> При Иоанновом монастыре жил юродивый Арсений, называвший себя Устином, сказала Александра. У кладбищенской стены» [1, с. 265]. В данном примере показано два временных плана романа: Средневековье и XX в. Строев является археологом, для него время статично. Отмечается вечность времени, люди являются его хранителями, сохраняя прошлое в памяти. Арсений умер, и с ним ушло время, красный кирпич постройки словно подчеркивает, что место особое, с историей, о нем осталась память. Строев «чувствует нечто родственное» с Устином. Желтоватый электрический свет символизирует Арсения, который прибывает вне времени и пространства. Желание героя понять недоступные ему тайны времени, связь времен, а также репрезентирует тяжёлую судьбу Арсения, Амвросия, Устина, Лавра.

Лексика чувственного восприятия интересна для лингвиста, так как предполагает с одной стороны «единую нейрофизиологическую обусловленность» [14, с. 95], а с другой культурную специфику, так сказать, «одной ногой в природе, другой – в культуре» [14, с. 196]. Когнитивист Свистсер отмечает, что зрение связано с областью религиозного и духовного.

Из этого следует, что когнитивное поле концепта «красный» в романе Е. Водолазкина «Лавр» выражено в фреймах таких как – сон и слов с словоформой «сон», которые составляют слоты; красный и чёрный, красный и жёлтый, красный и белый. Каждый из этих слотом представляют собой метафорическую модель концепта «красный» на принципе созвучия в языке [8] и чувственного восприятия [4] внутри представленной метафорической модели концепта «красный». Связь устанавливается между концептом «красный», именами женщин и словами «сон» и «сна» есть созвучие фонетическое, наличие букв с/н/о/ы и цветовая взаимосвязь [5].

Так, по мнению учёных, у каждой буквы есть цвет, который «шифрует» семантику лексических единиц [4, с. 70].

С фонетикой школьники также знакомятся через цветовые ассоциации: гласный – красный, согласный твёрдый – синий, мягкий – зелёный, звонкий согласный – жёлтый, глухой – чёрный. Таким образом мы составили таблицу, опираясь на исследования А. Журавлёва, которая характеризует культурный соматический код. Рассмотрим таблицу чувственных восприятий:

Лексема/слово цвет	-красн-	-Устина-	-сон-	-сна-	-Ксен-	-Анастас-
-красный	■	■	■	■	■	■
-жёлтый		■	■	■		
-зелёный			■	■	■	

Каждый гласный несет в себе определенный вид энергии, окруженный невидимым ореолом. На наш взгляд, именно гласные буквы выражают перцептивную идею, заложенную в слове.

Теория А. П. Журавлёва предполагает существование соотношения понятий буква – цвет в контексте с концептуальной метафорой «красный». Предполагаем, что данные выводы и концептуальное понимание художественного текста помогает глухим людям «услышать» живую речь, поскольку они могут воспринимать ее через зрительные образы.

Как мы уже говорили, в развёртывании семантики концепта «красный» как когнитивной метафоры участвуют фреймы женских имён: Устина, Ксения и Анастасия. Самым болезненным и предречённым является имя Устина, так и в романе жёлтый и красный символизировали боль и утрату. Ксения – зелёный цвет сосен, цвет, ассоци-

ирующийся с кладбищем и спокойствием у главного героя – Ксения (Устина является тем местом спокойствия, в котором прибывает Ксения). Анастасия – перерождённая Ксения и Устина – в ней вся безграничность жизни. «Красный» ассоциируется с красотой, силой и жизнью. Сочетания букв в словах и лексемах *-сна-*, *-сон-* – как связующие когнитивные единицы, фреймы, заключающие суть концепта «красный».

«У истории нет цели, как нет ее и у человечества. Цель есть только у человека. И то не всегда», – говорит Арсению Амброджо [1, с. 397]. Можно сделать вывод, что автор посредством сочетания лексемы «красный» лексемами «белый», «желтый», «желтоватый», через метафорическую модель слотов и фреймов имён и созвучий участвуют в перцептивном развёртывании смысла романа, его «кольцевой» [2] организации для реализации одного из главных заложенных смыслов в романе: бесконечность времени, её «спиральность» в пространстве и статичность судеб людей, которые зависают во времени «как ёлочные игрушки на ёлке», говорит филолог, специалист по древнерусской литературе Е. Г. Водолазкин.

### Литература

1. *Водолазкин Е. Г.* Лавр. М.: АСТ, 2019. 440 с.
2. *Водолазкин Е. Г.* Всемирная история литературы в Древней Руси: на материале хронографического и палейного повествования XI–XV вв. М.: Пушкинский дом, 2000. 569 с.
3. *Журавлёв А. П.* Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
4. *Красных В. В.* Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: сб. науч. тр., вып. 19. М.: МАКС Пресс, 2001. С. 5–19.
5. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996. 245 с.
6. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: ЛКИ, 2008. 198 с.
7. *Лосев А. Ф.* Философия имени. М.: МГУ, 1990. 234 с.
8. *Макормак Э.* Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры: сб. М.: Прогресс, 1990. С. 358–386.
9. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2018. 191 с.
10. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Семантико-когнитивный анализ языка: монография. Воронеж: Истоки, 2018. 226 с.
11. *Пузырёв А. В.* Собственные имена в поэтической речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981. 14 с.
12. *Рождественский Ю. В.* Принципы современной риторики / под ред. В. И. Аннушкина. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2003. 234 с.
13. *Скляревская Г. Н.* Метафора в системе языка: монография. 2-е изд., стер. СПб.: СПбГУ, 2004. 125 с.
14. *Скребцова Т. Г.* Когнитивная лингвистика: курс лекций. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 256 с.
15. *Степанов Ю. С.* Константы русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 982 с.
16. *Сычёва М.* Радуга цвета: известное и неопознанное. Ростов н/Д, 2005. 128 с.

**М. В. Никифорова**

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

## **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЭВФЕМИЗАЦИИ РУССКОЙ РЕЧИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

**Аннотация.** Рассматриваются особенности функционального употребления и способы образования некоторых «коронавирусных» эвфемизмов в речи носителей русского языка.

**Ключевые слова:** эвфемизм; эвфемизация; заимствования; неологизм; перифраза.

Явление эвфемии, первоначально связанное со стремлением говорящего избежать прямого наименования табуированных понятий и выражавшееся главным образом в использовании описательных конструкций, в современном мире получило широкое распространение в различных типах дискурса (политическом, медийном, дипломатическом, педагогическом и др.) и характеризуется применением богатого арсенала языковых средств и приемов [1; 2; 3; 4].

Согласно Толковому словарю Ушакова, эвфемизм (от греч. *euphemeo* – говорю вежливо) – «слово (или выражение), употребляемое для не прямого, прикрытого обозначения какого-н. предмета или явления, называть которое его прямым именем в данной обстановке неудобно, неприлично, не принято»<sup>1</sup>.

По замечанию Л. П. Крысина, изучение данного явления неразрывно связано с анализом не только языковой системы, но и социально-культурного фона, в котором возникает необходимость в использовании эвфемизмов [2, с. 28]. При этом исследователь отмечает, что в «современных условиях наибольшее развитие получают как раз способы и средства эвфемизации, затрагивающие социально значимые темы, сферы деятельности человека, его отношения с другими людьми, с обществом, властью» [2, с. 32].

Одной из наиболее социально значимых тем за последние несколько лет, несомненно, явилась пандемия COVID-19. События, мнения, проблемы и перспективы, связанные с коронавирусной инфекцией нового типа, активно освещались и подвергались оценке в СМИ, а затем обсуждались в социальных сетях и бытовом общении. Учитывая преимущественно негативный характер новостного потока в первые месяцы пандемии, представляется вполне закономерным, что эвфемистические замены как способ смягчения и завуалирования сути освещаемой проблемы получили активное применение как в СМИ, так и в бытовом дискурсе носителей русского языка.

В настоящей статье мы рассмотрим лишь некоторые способы образования эвфемизмов, получивших распространение в русской речи в разгар пандемии COVID-19, а также определим их прагматический потенциал.

К числу наиболее распространенных средств эвфемизации речи в период пандемии, на наш взгляд, можно отнести английские заимствования, номинации с наиболее общим смыслом, неологизмы и перифразы. Отметим, что в данном случае мы не рассматриваем традиционные перифразы, используемые для замены лексических единиц, относящихся к лексико-семантическому полю «смерть» («уйти из жизни», «скончался» и т. д.), которые, несомненно, получили активное применение в связи с событиями периода пандемии.

1. Английские заимствования. К числу наиболее распространенных эвфемизмов эпохи коронавируса, по нашим наблюдениям, относятся такие англицизмы, как локдаун (период ограничений, которые государства или их субъекты вводили во время пандемии) и рецессия (период экономического кризиса). Данные иноязычные лексемы и тер-

---

<sup>1</sup> Эвфемизм // Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=87066>.

мины для носителей русского языка не обладают теми отрицательными коннотациями, которыми обладают соответствующие им русскоязычные (пусть даже не всегда исконно русские) лексемы – в данном случае привычные карантин и кризис, а следовательно способствуют смягчению отрицательной оценочности описываемого явления, а, возможно, и откровенному завуалированию его сути.

2. Номинации с наиболее общим смыслом. Примером данного разряда коронавирусных эвфемизмов может служить слово ситуация, обладающее широкой семантикой и также направленное на завуалирование всевозможных отрицательно-оценочных смыслов.

3. Неологизмы. Значительная группа неологизмов периода пандемии также употреблялась в качестве эвфемистических замен для называния новых фактов и реалий. Ср.: *карантикулы* (карантин + каникулы = вынужденные каникулы населения в связи с угрозой распространения инфекции), *корониалы* (корона + миллениалы = дети, рожденные в период распространения новой коронавирусной инфекции), *коронагеддон* (коронавирус + армагеддон = конец света в результате распространения коронавирусной инфекции), *карантинить* и *самоизолироваться* (находиться дома в период пандемии, в том числе в связи с положительным тестом на наличие вируса в организме) и т. д. Прагматический потенциал неологизмов-эвфемизмов заключается в том, что, помимо функции номинации (обозначение экстралингвистической реалии), они выполняют также оценочно-характеризующую функцию с преобладанием иронической тональности, способствуя тем самым смягчению остроты описываемой проблемы за счет перевода ее в плоскость комического. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что процесс эвфемизации речи посредством языковой игры, продуктом которой и являются «коронавирусные» неологизмы, в целом отражает такую особенность русского языкового сознания, как склонность к творческому использованию ресурсов языка.

4. Перифразы. Пожалуй, одной из наиболее ярких перифраз периода пандемии стало директивное высказывание «Соблюдайте / держите социальную дистанцию» (вместо «Отойдите подальше» / «Не подходите так близко» и т. п.). Другой перифразой, которая возникла как реакция на то, что некоторые люди воспринимали требование носить маску слишком формально, закрывая ею лишь рот или подбородок, и которую можно было услышать, например, в самолете, стала просьба «надеть маску так, чтобы она закрывала органы дыхания». Эвфемистическая директива воспринимается адресатом как более вежливые, мягкие, а следовательно, снижают вероятность конфликтных ситуаций.

В заключение еще раз подчеркнем, что эвфемизация речи является социально, культурно и исторически обусловленным феноменом, а следовательно, в первую очередь преследует решение прагматических задач. Являясь средством вторичной номинации, эвфемизмы призваны отражать социально-культурные нормы, ценностные ориентиры, особенности мышления и мировосприятия, характерные для лингвокультурного сообщества на конкретном этапе его исторического развития.

### Литература

1. Баскова Ю. С. Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2006. 16 с.
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. 1994. № 1–2. С. 28–49.
3. Логвина С. А., Сахно Е. М. Функционально-прагматический аспект явления эвфемии // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2015. Т. 1(67), № 2. С. 137–142.
4. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. М.: Лепант, 2010. 264 с.

**Л. Х. Носиров**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НАПИТКИ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**Аннотация.** Рассматриваются лингвокультуемы тематической группы «Напитки» (на материале русского и узбекского языков). Дано определение понятия «лингвокультуема». Представлены результаты сопоставительного анализа лингвокультурем тематической группы «Напитки» русского и узбекского языков на материале толковых словарей.

**Ключевые слова:** напитки; лингвокультуема; лингвокультурология; толковые словари.

Русский язык выполняет функции языка межнационального общения на всем пространстве СНГ. В частности, М. Джусупов отмечал, что «... тюркский мир СНГ – многообразное полиэтническое и полиязыковое пространство» [1]. Проблемы языкового многообразия следует рассматривать в тесной взаимосвязи языка и культуры. Лингвокультурология изучает язык в неразрывной связи с культурой и реализуется в системе лингвокультурологических единиц – лингвокультурем. В соответствии с определением В. Воробьева «лингвокультуема – это комплексная межуровневая единица, представляющая собой единство языкового и культурного содержания» [2].

В сфере интересов лингвокультурологии лежат предметное и глубокое изучение языковых единиц с учетом их культурного содержания. В некоторых аспектах лингвокультурология пересекается с лингвострановедением и этнолингвистикой. По мнению В. В. Воробьева лингвокультурологию нельзя позиционировать как «аспект преподавания языка, как лингвострановедение», целесообразно рассматривать ее «своеобразной преемницей лингвострановедения» [3]. Следовательно, лингвокультурология есть самостоятельная научная дисциплина.

В качестве объекта исследования взяты лингвокультуемы русского и узбекского языков лексико-семантической группы «Напитки» на материале толковых словарей.

Наша цель – выявление качественных и количественных характеристик лингвокультурем лексико-семантической группы «Напитки» русского и узбекского языков в толковых словарях. Сопоставительный анализ лексем применяется обычно при сравнительной работе на материале разносистемных языков. Русский и узбекский языки, безусловно, относятся к таковым.

В ходе исследования на материале толковых словарей русского и узбекского языков, в частности, Толкового словаря русского языка С. И. Ожегова и Толкового словаря узбекского языка под редакцией З. Маъруфова был проведен сопоставительный анализ лингвокультурем тематической группы «Напитки».

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова зарегистрировано 42 наименования напитков. В двухтомном Толковом словаре узбекского языка («Ўзбек тилининг изоҳли луғати» под редакцией З. Маъруфова) выявлено 34 наименования напитков. В ходе анализа выявлено 11 соответствий, т. е. 11 билингвальных лингвокультурем. Так, к билингвальным лингвокультуремам можно отнести такие наименования напитков, как *буза*, *вино*, *какао*, *квас*, *кисель*, *компот*, *коньяк*, *кофе*, *ликёр*, *пиво*, *ситро*. Остальные же выявленные номинации напитков соответственно являются монологвальными.

В то же время нельзя не отметить, что билингвальные лингвокультуемы не являются в полной мере языковыми единицами, относящимися исключительно к лексике одного языка. В большинстве случаев, номинации напитков, представленные в Толковом словаре узбекского языка, имеют русское происхождение или перешли в узбек-

ский язык из других языков при посредничестве русского. К ним можно отнести такие лингвокультураны как *вино, какао, компот, коньяк, кофе, ликёр, пиво, ситро*.

**Лингвокультураны тематической группы «Напитки»  
в толковых словарях русского и узбекского языков**

№	Лингвокультураны тематической группы «Напитки» в русском языке	Лингвокультураны тематической группы «Напитки» в узбекском языке
1	аперитив	айрон
2	брага	алкоголь
3	буза	арақ
4	вино	бостирик
5	водка	бўза
6	глинтвейн	вино
7	гrog	гулоб
8	жжёнка	дори
9	какао	ичимлик
10	квас	кайфли
11	кефир	какао
12	кока-кола	квас
13	коктейль	кисель
14	коньяк	компот
15	кофе	коньяк
16	крем-сода	кофе
17	крюшон	кимиз
18	кумыс	ликёр
19	ликёр	май
20	лимонад	мусаллас
21	малина	мускат
22	медовуха	оқ
23	мёд	пиво
24	морс	сахбо
25	напиток	ситро
26	нектар	сосяки
27	пепси-кола	тагоби
28	пиво	тоифи
29	питьё	фамил
30	пунш	чой
31	ром	шампанский
32	самогонка	шарбат
33	сбитень	шароб
34	ситро	шира
35	сок	
36	спирт	
37	сыта	
38	чай	
39	чал	
40	шербет	
41	шипучка	
42	шоколад	

Что же касается качественных характеристик, то здесь следует обратиться к классификации лингвокультуран, которую представила научному сообществу по сути основоположник лингвокультурологии В. А. Маслова, в частности, лингвокультураны, по ее мнению, можно разделить на следующие виды лингвокультуран [4, с. 36]:

- безэквивалентные языковые единицы;

– мифологемы, обрядово-ритуальные формы культуры, легенды, обычаи, поверья, закрепленные в фразеологических единицах, пословицах, образно-метафорических единицах;

- паремиологический фонд языка;
- символы, стереотипы, эталоны, ритуалы;
- образы (ассоциации, создаваемые внутренней формой слова);
- стилистический уклад разных языков;
- речевое поведение;
- взаимодействие религии и языка;
- область речевого этикета.

Данная система лингвокультурологических единиц, представленная В. А. Масловой, не является окончательной и может включать как лингвистические, так и экстралингвистические понятия. В данном случае, для нас интерес представляют именно лингвокультуремы как языковые единицы, несущие в себе культурное содержание и определенный элемент языковой картины мира. Исходя из данной классификации, к безэквивалентным языковым единицам русского языка в рамках лексико-семантической группы «Напитки» можно отнести, на наш взгляд, следующие лингвокультуремы: *водка, жженка, квас, кефир, малина, медовуха, мёд, самогонка, сбитень, сыта, шипучка*. Все они представляют монолингвальную группу напитков русского языка.

К безэквивалентным языковым единицам узбекского языка относительно русского языка в рамках лексико-семантической группы «Напитки» можно отнести, на наш взгляд, следующие лингвокультуремы: *айрон, арақ, бостириқ, бўза, гулоб, қимиз, май, мусаллас, саҳбо, сояки, тағоби, тоифи, фамил, чой, шарбат, шароб, шира*.

Конечно же, предложенная нами классификация безэквивалентных языковых единиц, не безусловна и может рассматривать как версия, поскольку точного определения нужно всестороннее изучение исследуемых языковых единиц лексико-семантической группы «Напитки» в русском и узбекском языках как в сравнительно-историческом, так и в сопоставительном аспектах.

### Литература

1. Джусупов М. Тюркофонное пространство СНГ: русский язык с региональными тюркоязычными компонентами // Вестник ТГГПУ. 2012. № 2(28). С. 41–44.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М.: РУДН, 1997. 331 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология: монография. М.: РУДН, 2008. 336 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.

**М. О. Носирова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## **ПОСЛОВИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОБЪЕКТ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЯЗЫКОЗНАНИИ**

**Аннотация.** Рассматривается пословичная языковая картина мира как объект аксиологических исследований в языке. В языковом сознании народа отражается картина мира, которая представляет собой динамическую систему знаний о мире и бытия, формируемая под влиянием различных географических, экономических, социально-политических, исторических и этнопсихологических факторов отдельного народа. Тем самым языковая картина мира обладает национально-культурной спецификой, формируемой на базе общих ментальных образований. При этом язык выступает как посредник между человеком и картиной мира, отображая культурную и национальную составляющие.

**Ключевые слова:** пословицы и поговорки; пословичная языковая картина мира; аксиология; языкознание; лингвокультура; языковая картина мира.

В каждой лингвокультуре представлена собственная языковая картина мира, в соответствии с которой у носителя данного языка формируется восприятие окружающей действительности, при этом совокупность знаний запечатлевается в языковой форме [1, с. 6].

Понятие языковой картины мира было введено Л. Вайсгербером, который придерживался позиции В. фон Гумбольдта о том, что язык выполняет активную роль в мыслительной деятельности человека и является деятельностью. Именно в процессе языковой деятельности образуется система понятий и языку присваивается накопленный поколениями опыт [3, с. 324]. Таким образом, с одной стороны, язык является средством восприятия окружающей действительности и тем самым статичным продуктом языковой деятельности, с другой стороны, языковая картина мира как система воспринимаемых знаний представляет собой динамичную, постоянно изменяющуюся сущность.

Подход Л. Вайсгербера к изучению языка был основан на изучении языкового воздействия на познавательную, практическую деятельность носителей языка, что в современной лингвистике связано с когнитивной и прагматической функциями языка [Павленко]. Исходя из данного подхода, в языке закрепляется как содержательная сторона понятий и знаний о мире, так и определенная точка зрения на мир. При этом содержательная сторона понятий и знаний формируется посредством восприятия объективной действительности, а источником формирования точки зрения является совокупность черт национальной культуры, принадлежащей определенному народу (знания, верования, традиции, ценности, стереотипы). Посредством языка осуществляется вербализация мира и его членение на какие-либо языковые фрагменты [4, с. 11–12].

В современном языкознании предлагаются разные точки зрения языковой картины мира. Функции формирования отношения человека к миру выполняет по большей части картина мира, норм его поведения через призму языковой картины мира, при этом язык – это материальная форма, в которой картина мира закрепляется и реализуется [5].

В языковом сознании народа отражается картина мира, которая представляет собой динамическую систему знаний о мире и бытия, формируемая под влиянием различных географических, экономических, социально-политических, исторических и этнопсихологических факторов отдельного народа. Тем самым языковая картина мира обладает национально-культурной спецификой, формируемой на базе общих ментальных образований [Зогранян]. При этом язык выступает как посредник между человеком и картиной мира, отображая культурную и национальную составляющие [Урманова, Тер-Минасова].

В связи с этим целесообразно выделить особую способность языковой картины мира в описании явлений и фактов окружающей действительности и зафиксировать их в национальном видении мира [Тер-Минасова], реконструкции на основе полного описания лексических и грамматических значений [1, с. 95]. Тем самым языковая картина мира отражает определенный способ восприятия мира, его категоризации и концептуализации.

Участие носителя языка в совместной речевой деятельности с другими представителями национальной общности определяет специфические черты национальной языковой картины мира, проявляющейся в символах, сравнениях, метафорах [Гвоздева].

Таким образом, языковая картина представляет собой совокупность объективных знаний о мире на определенном этапе развития человека и национальное наследие поколений (традиции, ценности, культура, стереотипы, нормы языка), вербализованное в речевой деятельности, и направлена на понимание внешней действительности и внутреннего мира человека. Соответственно, в языковой картине мира происходят процессы номинации, идентификации, категоризации различных явлений, фактов действительности и отнесение их к определенной культуре.

Исходя из национально обусловленной языковой картины мира, можно выделить две группы факторов, оказывающих влияние на формирование национальной языковой картины мира:

- социальные, которые способствуют закреплению в языке этнонимов, имен собственных, стереотипов, коммуникативных стратегий и тактик;
- социокультурные, обуславливающие закреплению языковых средств выражения культурных концептов, языковых образов, социокультурных стереотипов.

Можно сделать вывод о том, что в языковой картине мира присутствуют несколько составляющих:

1. Лексическая картина мира, в составе которой находятся зафиксированные в языковой форме значения, обладающие совокупностью этимологически первых (основных) значений слов, и значения, имеющие контекстуальную основу в зависимости от индивидуальных, национальных особенностей носителя языка (например, баба Яга в русской культуре – это олицетворение злости, хитрости, коварства).

2. Фразеологическая картина мира. Реалии, характерные для конкретной культуры и принадлежащие к фоновым знаниям носителей языка:

- определяют национально-культурное своеобразие языка той или иной лингвокультурной общности;
- отражают мировидение и особенности миропонимания носителей данного языка, их культуру [6, с. 180];
- отражают в своей семантике постоянный и исторически и культурно обусловленный процесс развития культуры народа в форме культурных установок и стереотипов, эталонов и архетипов [Д. О. Добровольский, В. Т. Малыгин, Л. Б. Коканина; С. А. Моисеева, И. А. Волошкина].

3. Пословичная картина мира, отражающая повседневный опыт народа и его оценку явлений действительности в форме пословиц.

В центре внимания исследователей становится национально-культурная специфика видения мира конкретным народом. При этом язык рассматривается как способ конструирования общественного сознания в рамках отдельных фрагментов картины мира [Яковлева].

Существование культуры сознания человека образует национально-культурное пространство, в котором параллельно присутствуют этническое поле, реальность и об-

щечеловеческие законы, а также представления о явлениях культуры у носителей языка конкретного национально-культурного общества. Соответственно, ядром национально-культурного пространства является национальная когнитивная база или совокупность знаний национально маркированных и культурно детерминированных представлений, обязательных для всех представителей данного национально-культурного сообщества. В процессе социализации человека в данном обществе, происходит трансляция культуры посредством языка и ее актуализация в форме фольклорных текстов, пословиц, поговорок.

Основной единицей пословичной картины мира является пословица, рассматриваемая у большинства авторов как шаблонная структура, у которой есть прямое и переносное или только переносное значение.

Традиционно пословицы рассматривались в семантическом аспекте как особые фольклорные жанры [2, с. 99]. В современной лингвокультурологии широко изучаются языковые (лексический состав, особенности семантики и структуры, соотношение внутренней формы пословиц и их значения) и когнитивные особенности пословиц (способ представления мира и отношения к нему), что позволяет выявить культурно обусловленные компоненты значения, реконструировать способы формирования и представления стереотипов мышления, лежащих в основе этнических ценностей [Иванова].

Таким образом, пословичная языковая картина мира характеризуется следующими свойствами:

- отнесенность к определенному социокультурному обществу;
- передача национально-культурных особенностей народа (тип мышления, особенности характера, отношения);
- наличие отсылок на традиции, обычаи, приметы и представления как важный механизм закрепления и воспроизведение исторически, социально и культурно обусловленного типа поведения;
- отражает смысловое содержание знаний, специфичных для данного этноса в отношении данного фрагмента действительности, и способ его образного представления в форме оценки;
- реконструкция пословичной языковой картины мира позволяет описать взгляд на мир и отношение к явлениям действительности.

### Литература

1. *Апресян Ю. Д.* Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Языки русской культуры, 1995. 766 с.
2. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях. М.: Просвещение, 1965. Ч. 2. С. 255–281.
4. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.
5. *Колианский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка. М.: КомКнига, 2005. 176 с.
6. *Хайруллина Д. Д., Хузина Е. А.* Этическая оценка в пословицах и поговорках (на материале английского, русского и татарского языков) // В мире научных открытий. 2013. № 5-3(41). С. 179–198.

## ВИДЫ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ПОЛИСЕМАНТОВ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация.** Современные исследования в области функционирования имен собственных открывают новые свойства данного вида лексических единиц. В публицистическом дискурсе последних лет отмечается малоисследованное явление ономастической полисемии, развивающееся путем различных метонимических переносов, которое, обладая значительным экспрессивным потенциалом, выполняет в текстах СМИ стилеобразующую функцию.

**Ключевые слова:** собственное имя; ономастическая полисемия; метонимия; функциональный стиль; публицистический дискурс; экспрессивность.

От изучения семантики собственных имен исследователи долгое время воздерживались в силу специфики данного вида лексических единиц и их главной функции – называть (а не определять) единичные объекты действительности, выделяя их из ряда подобных. Однако утверждение о том, что имена собственные в отличие от нарицательных «только называют объект, но не выражают никакого понятия» [1, с. 97] давно подвергается сомнениям. В 80-е годы XX века наличие значения у ИС уже не оспаривается, хотя и признается его специфика по сравнению с именами нарицательными.

Некоторые исследователи считают, что имена собственные могут быть как однозначными, так и неоднозначными. Неоднозначные могут быть разделены на ономастические полисеманты и ономастические омонимы [2].

Предлагается принять утверждение, что многозначность имени собственного имеет в целом ту же лингвистическую природу, что и полисемия имени нарицательного. В этом случае под ономастическими полисемантами можно понимать собственные имена, имеющие более чем одно лексическое значение.

Новые значения имен собственных (ИС) могут возникать, например, в результате метонимического переноса, т. е. переноса наименования по смежности явлений, их взаимосвязи (пространственной, временной и т. п.). В литературе описаны некоторые виды метонимических переносов в сфере имен собственных [2], например:

– лицо → произведение (читать Пушкина),

– лицо → его изображение (получить Георгия – орден),

– лицо → герой произведения → актер, играющий этого героя (Агамемнон: 1. Греческий царь времен Троянской войны. 2. Персонаж оперетты Ж. Оффенбаха «Прекрасная Елена». 3. Актер, исполняющий эту роль. Актеры усердно смешили публику: она особенно хохотала, когда Колхас, достав из будки суфлера три стаканчика водки, угостил царей Агамемнона и Менелая).

Исследуя функционирование имен собственных в русскоязычных СМИ последних лет, мы на основе нашего материала выявили и другие типы метонимии, в результате которых возникают новые значения ИС и которые характерны для публицистического дискурса. Наш материал показал, что в данный процесс вовлекаются не только антропонимы, но и другие виды ИС:

– топоним (название страны) → правительство данной страны:

...*Аргентина завралась* (Власть. 2013. № 5);

– астионим (название города, в нашем материале – столицы государства) → правительство данного государства;

...*если Дели наращивает свои возможности, то Пекин выступает лишь в роли глобального пугала* (Власть. 2013. № 8);

...*Вашингтоном же якобы движут вовсе не прагматические цели, а принцип* (Итоги. 2006. № 15);

– астионим → проводимое в данном городе мероприятие:  
*...старейшие конкуренты – Канн и Венеция. Все лучшие фильмы расхватааны Канном и Венецией* [кинофестивали] (Власть. 2009. № 4);

– астионим → находящаяся в данном городе организация:  
*...Я их до Страсбурга доведу, до суда по правам человека* (Итоги. 2006. № 15).

– ойкодомоним (название здания, в нашем материале – здания, в котором работает правительство страны) → правительство данной страны:  
 – ойкодомоним → властная структура, работающая в данном здании:  
*...недавно Пентагон* [военное ведомство США] *рассекретил данные о количестве дезертиров, покинувших ряды вооруженных сил США* (Итоги. 2006. № 15),  
*...когда президент путешествует, Белый дом* [администрация Президента США] *путешествует вместе с ним.* (Итоги. 2006. № 18);

– эргонимы (названия деловых объединений людей) в результате метонимического переноса могут приобретать значение «коллектив, работающий в этом объединении»:  
*...Ленфильм помирал со смеху* (Власть. 2013. № 7),  
 Через имена собственные (в нашем материале – топонимы) могут быть обозначены и какие-либо политические или социальные явления, связанные с данными ИС:  
*...возникнет ли в Мали новый Афганистан?* [ситуация сравнивается с гражданской войной в Афганистане в 70–80-е гг. XX в.].

Довольно часто в языковом сознании народа политические и общественные деятели, деятели литературы и искусства, науки и спорта какого-либо определенного значительного исторического периода становятся символом данного периода. В публицистическом дискурсе активно отражается данное явление, в результате которого антропонимы приобретают переносное значение времени:  
*...во времена Вильгельма Завоевателя...* (Власть. 2009. № 8),  
*...первое царское гербовое знамя появилось при Михаиле Федоровиче* (Итоги. 2006. № 15),  
*...это было при Сталине* (Власть. 2013. № 8),  
*...При Горбачеве церкви стали возвращать ее святыни* (АиФ. 2016. № 9),  
 Нами отмечены также случаи, когда антропоним приобретает переносное значение «памятник данному лицу»:  
*...Дворец Советов...: сто этажей, а в голове увенчивающего здание Ленина* [скульптура Ленина высотой 80 м] – *библиотека* (АиФ. 2016. № 11),  
*«Феликс Второй»* [Точная копия памятника Феликсу Дзержинскому с Лубянской площади установлена в Минске]. *...настоящий Железный Феликс пребывает на заборках Центрального дома художников* (Итоги. 2006. № 22).

Таким образом, ономастическая полисемия – довольно частотное и разнообразное явление в текстах публицистического функционального стиля, в связи с чем можно считать, что она выполняет стилиобразующую функцию, так как обладает значительным экспрессивным потенциалом, делает речь автора более насыщенной и яркой, а также экономит языковые средства в тексте газетной или журнальной статьи, объем которых часто весьма ограничен.

## Литература

1. Введенская Л. А., Колесников Н. П. От названий к именам. Ростов н/Д: Феникс, 1995. С. 97.
2. Вороничев О. Е. О многозначности и омонимии имен собственных // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 6.
3. Подольская Н. В. Словарь ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. С. 99.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ТРАНСФОРМАЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

**Аннотация.** Рассматриваются теоретические основы изучения религиозных фразеологизмов на основе анализа и классификации данных единиц различными учеными мира.

**Ключевые слова:** теолингвистика; герменевтика; религия; язык; культура; фразеологизмы; трансформация.

Согласно антропологической теории в современном языкознании, язык существует неотъемлемо от человеческой культуры и является ее важнейшим компонентом: «Язык тесно связан с духовным развитием человечества и сопровождает каждую стадию его локального прогресса и регресса, отражая каждый уровень культуры» [3, с. 24]. Наука теолингвистика, возникшая в результате популярности вопроса о религии, сформировалась в рамках антропоцентрической парадигмы. Теолингвистический анализ представляет собой структурно-семантический анализ языка, основанный на материале религиозного текста и снабженный религиозно-образовательными интерпретациями.

Немецкий теолог А. Вагнер, проводивший исследования в области теолингвистики, подчеркивает эффективность и перспективность взаимодействия теологии и языкознания. В области теолингвистики ученый предлагает решить следующие задачи: проблему языка религии; религиозно-лингвистическое поведение – религиозные формы общения; сферы применения языка религии. По мнению автора, в области христианской теологии теолингвистика помогла бы решить проблемы, связанные с современной систематикой, то есть практически-богословские аспекты, а с исторической точки зрения – исторический и экзегетический (герменевтический) аспекты [1].

В славянском языкознании теолингвистика стала развиваться на волне тенденции «соединения теологических знаний с мировоззрением и культурой», которая более выражена в современном мире [7, с. 5]. На становление теолингвистики как отрасли ученые украинского (А. К. Гадомский) [2], сербского (К. Кончаревич) [4], польского (Э. Кухарска-Дрейс) [6], русского (В. И. Постовалова, С. И. Шамарова) [9] языкознания внесли значительный вклад.

Подробное описание методологии теолингвистики можно найти в работах С. И. Шамаровой. Среди выделенных автором методов, наряду с чисто теолингвистическими, выделяются и лингвистические методы: герменевтический метод – общий и специальный, лингвистический и экстралингвистический, а также метафизический метод, служащий для понимания онтологии объекта; антропоцентрический подход, помогающий выявить человеческий фактор в языке; системный подход, демонстрирующий изучаемую концепцию в целостности ее основателей; аксиологический подход, позволяющий понять, как человек выражает через это понятие свое отношение к миру; этимологические методы и методы реконструкции слов; методы сопоставительного, компонентного, дистрибутивного и контекстуального анализа, используемые при описании текста» [12, с. 481].

Некоторыми учеными ставился вопрос о разработке терминологического аппарата теолингвистики, в частности, о введении таких терминов, как теонема, выражающая религиозное содержание и отражающая особенности религиозного языка, фонетические, словообразовательные, морфологические, лексические, фразеологические и синтаксические инструменты [2, с. 19]. На наш взгляд, как бы ни было интересно объединять единицы, характерные для разных уровней, представляется более удобным

использовать существующую базу научных терминов в языкознании, чем разрабатывать новую терминологию. Ведь главная задача науки заключается в том, чтобы исследования в той или иной области науки служили для облегчения восприятия человеком действительности, приспособления к различным ситуациям.

Учитывая тот факт, что объектом теолингвистики является происхождение религиозных фразеологизмов, их трансформации, в частности, теоретическая основа их изучения и классификации, при изучении религиозных фразеологизмов мы считаем целесообразным соблюдать баланс между чисто лингвистическим подходом и ценностным отношением к объекту исследования. Ведь недостаточно пользоваться только теорией языка для детального изучения глубинной сущности языка религии.

Общеизвестно, что фразеологический состав языка постоянно расширяется, поэтому эта область всегда в сфере интересов исследователей. Благодаря столь пристальному вниманию ученых возникла самостоятельная ветвь фразеологии – фразеологическая этимология. Религиозные фразеологизмы также могут быть исконными и заимствованными. Исконные религиозные фразеологизмы являются сформулированными на основе религиозных представлений в разных периодах и разных сферах культурной, социально-экономической и материальной жизни народа. Фразеологические заимствования также играют важную роль в обогащении религиозных фразеологических ресурсов, приводя к взаимодействию разных языков и их обогащению.

В. И. Томашпольский [10] показывает виды освоения фразеологизмов в условиях приспособления к соответствующему языку, В. Г. Гак классифицирует библейскую фразеологию в русском и французском языках на основе сравнения, А. В. Кунин [5, с. 268] пытается показать различие между фразеологизмами, заимствованными из Библии, и прототипами, относящимися к этому священному писанию, А. Г. Назарян [8, с. 276] классифицирует библейские фразеологизмы на основе происхождения, В. Д. Ушаков [11] анализирует фразеологизмы в Коране структурно и грамматически.

Таким образом, на фоне существования ряда классификаций фразеологизмов в разных языках, касаемых Библии и Корана, формирование специфических терминов в этой области (библейзм, фразеологизмы библейского происхождения, коранизмы, коранические фразеологизмы и др.) указывает на то, что в узбекском языкознании вопрос о классификации религиозных фразеологизмов остается открытым, что и обуславливает актуальность данной темы.

Фразеологизмы представляют собой более конкретные аспекты идентичности как ценный инструмент, отражающий чисто национально-культурные особенности народа. Однако естественно, что при изучении религиозных фразеологизмов мы сталкиваемся с иной картиной, поскольку обычно религия не рассматривается как ценность, принадлежащая только одному народу. Одна религия может быть уникальной для многих народов и занимать равное место в их системе ценностей и отражаться в языке. Основная часть религиозной фразеологии, имеющейся во фразеологическом фонде народов, принадлежащих к одной религиозной конфессии, функционально-семантически сходна. Однако следует отметить, что общность в религиозной фразеологии растет и благодаря регулярному общению языка и культуры народов разных религий. Этот аспект также следует учитывать при классификации религиозных фразеологизмов.

В случае фразеологизмов, которые в основном связаны с мусульманской религией, объектом изучения могут быть заимствованные формы выражений других религий, употребляемые в речи узбекского народа, фразеологизмы с освоенным религиозным компонентом, а также соответствующие единицы на русском языке.

Таким образом, для достижения удобства и эффективности при изучении религиозных фразеологизмов считаем целесообразным учитывать основные присущие им аспекты, учитывать определенные черты, которые последовательно формируются.

На основе анализа теоретической базы существующих работ, посвященных изучению религиозной фразеологии, мы пытаемся оптимально систематизировать теоретические основы изучения религиозной фразеологии, в частности, их трансформацию:

- изучение трансформации религиозной фразеологии должно основываться на взаимоотношениях языка и религии;
- при изучении трансформации религиозной фразеологии необходимо изучать их внутреннюю форму как динамическое понятие;
- религиозную фразеологию следует изучать как лингвокультурный феномен;
- трансформацию религиозной фразеологии следует изучать как результат трансформации народного восприятия.

Таким образом, считаем целесообразным опираться на вышеизложенные принципы при анализе трансформации религиозной фразеологии.

### Литература

1. Вагнер А. Теолингвистика // Internationale Tendenzen der Syntaktik und Pragmatik. 1999.
2. Гадомский А. К. Теолингвистика: вопрос истории // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Филология. 2005.
3. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985.
4. Кончаревич К. К теоретико-методологическому обоснованию сопоставительной теолингвистики (на материале русского и сербского языков) // VII международный симпозиум достижений и перспективы сопоставительного изучения русского и других языков. 2012.
5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс, 2005.
6. Кухарска-Дрейсс Э. Теолингвистика – термин популяризации // Język religijny dzisiaj i dziś, ed. С. Миколайчак, Т. Венцлавский, Познань, 2004.
7. Назаров В. Н. Введение в богословие: учебное пособие. М.: Гардарики, 2004.
8. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. М.: Высшая школа, 1987.
9. Постовалова В. И. Теолингвистика в современном религиозном дискурсе. 2012 г.; Шамарова С. И. К вопросу о теолингвистике: цели, задачи, объекты, методы и основные направления // Филологические науки. 2012.
10. Томашпольский В. И. Лингвистическая типология: французский язык в сопоставлении с русским. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009.
11. Ушаков В. Д. Фразеология Корана: опыт фразеологии Корана и арабского классического языка. М., 1996.
12. Шамарова С. И. О состоянии парарелигиозной лексики и парарелигиозной письменности. // Теория и практика письменной коммуникации: материалы III Международной конференции. Уфа: УГАТУ, 2011.

**Н. Ж. Умбетова**

Термезский государственный университет (Термез, Узбекистан)

## **РОЛЬ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

**О. О. СУЛЕЙМЕНОВА**

**Аннотация.** Автор рассматривает глагольную лексику в поэзии казахского поэта О. О. Сулейменова. Выбор данной темы объясняется, тем что, глагол характеризуется богатой смысловой структурой, которая связана с особенностями функционирования глаголов в тексте. На примере поэзии О. О. Сулейменова, автор показывает, динамику глаголов в поэтическом тексте.

**Ключевые слова:** глагольная лексика; динамизм; развитие; поэтический текст.

Целью научной статьи является выявление и описание особенностей лексических единиц, и их функционирования в современном русском языке. Теоретические положения статьи могут быть использованы в лексикографии, на практических и на лекционных курсах по лексикологии.

Глагол в русском языке используется для выражения динамики окружающего мира и духовной жизни человека. Глагол во всем богатстве его семантики, со свойственными ему значениями грамматических форм и возможностями синтаксических связей, при многообразии стилистических приемов образного употребления является неисчерпаемым источником экспрессии [3, с. 117].

Благодаря глаголу, поэт в поэтическом тексте, может выразить быстро разворачивающиеся события, создать энергию и напряженность произведения, «...глагол, в отличие от других частей речи, обладает специфическими грамматическими формами для их воплощения, что и ставит его в исключительное положение...» [2, с. 347]. Время глаголов позволяет нам увидеть жизнь нашего героя, проникнуть в его прошлое, увидеть будущее. А настоящее время позволяет следить за действиями героя. Даже, чтобы изобразить мир неподвижным, необходимы глаголы. Для того чтобы читатели поверили и полюбили героя, необходимо, создать реальный образ, который будет духовно близок читателю. А изобразить внутренний мир человека, можно при описании поступков, особенностей поведения, его внутреннего монолога (так как именно мысли раскрывают желания и мечты героев). Л. Н. Толстой отмечал: «Движение и его выражение – глагол – являются основой языка. Найти верный глагол для фразы – это значит дать движение фразе» [6, с. 212]. Глагольная лексика в поэзии готова к самым необычным осмыслениям, она осуществляет эстетическое воздействие на читателя, обретает образно-переносное значение. В этом и заключается одна из центральных функций поэтического языка – эстетическая.

Семантический процесс расширения наиболее ярко выражается в звукоподражательных глаголах, у которых в развитии наблюдается одна общая характерная особенность – максимальное раскрытие семантики, а также открытие новых значений на основе исходных звукоподражательных слов. Приведем некоторые примеры: «лежал в песке и убеждал, / что – в речке. / Я был не человеком – / миражом. / О подмигнул, / и выдул пиалу, / и вдруг затрясся, засучил / ногами, / пил носом, и губами, и лицом, глазами, всхлипывал,... / Я хохотал от счастья, хлопотал,... / а он роптал... / в песках, где воют на луну / бараны...» [5, с. 163–164].

В данном примере, представлены следующие звуко-образительные глаголы: *всхлипывал, хохотал, хлопотал, роптал, воют*. Которые в данном случае, они обозначают не столько речевой процесс, сколько выражают эмоциональное состояние лирического героя, и которые чаще всего употребляются в разговорной лексике. Глагол, *всхлипывал*, образован от звукоподражательного существительного «всхлип», издаваемый при плаче, значение глагола: «Всхлипывать, плача, судорожно вздыхать»

[4, с. 96]. Глагол *хохотал*, образован от звукоподражательного «хохот», что означает «Хохот, громкий смех», значение глагола «Хохотать, громко смеяться...» [4, с. 772]. Глагол *хлопотал* относится к одной группе родственных слов: *хлопотать*, *хлопок*, *хлопать*. Что означает «Хлопок, 1. Удар в ладоши, 2. Вообще – отрывистый, резкий звук» [4, с. 768]. Следующий глагол *роптал*, в поэтическом тексте выражает отрицательную коннотацию. Слово образовано от звукоподражательного «ропот», что означает «Ропот, недовольство выражаемое, негромкой речью, в неясной форме», значение глагола: «Роптать, ропотом выражать недовольство, обиду» [4, с. 609]. Глагол *воют* образован от звукоподражательного «выть», что означает «Выть, издавать вой...» [4, с. 110]. В поэтическом пространстве лирического текста осуществляется система контраста речевых элементов, принадлежащих к разным уровням организации текста: *Я хохотал от счастья, хлопотал, ... / а он роптал, где воют на луну / бараны*. Противительный союз *а* подчеркивает ритмический диссонанс и обиходно-бытовую речь. Народная лексика, суффиксальная разговорная форма, эмоционально-разговорные синтаксические конструкции придают поэтическому тексту доверительное отношение со стороны читающей публики.

Через звуковую организацию глагольной лексики О. О. Сулейменов передает не только атмосферу окружающего мира, но и свое мировидение и миропознание. В каждом лирическом произведении поэта присутствует история отдельного героя и его психологического состояния. Так, например, в стихотворении «О, конь! Он гогочет, как гусь», чтобы передать эмоциональное состояние героя и происходящего вокруг него, поэт производит семантические переносы звукоподражательных слов, издаваемых одними животными на особенности других: «О, конь! / Он гогочет, как гусь, / Он бушует бурой. / Бурлящий горный поток / Не сравнится с его дыханьем. / Я печень врага / увидел в своих руках...» [5, с. 50].

В поэзии О. Сулейменова присутствуют глаголы с различными формами времени и с разнообразными оттенками значений. Глагольная лексика помогает О. О. Сулейменову конкретизировать действие и придать описанию жизнь в ее развитии. Он легко использует один глагол вместо другого, настоящее время использует вместо прошедшего, с целью, приблизить читателей к давно минувшим временам. С помощью данных приемов, мы можем побывать в историческом времени, как в настоящем. Например: «...Хрипит, задыхается конь, / Без дорог, без сапог, огибая кишлак, / Мчит угрюмый гонец, он ушёл от погонь. / На копые раздувается / чёрный флаг. / Флаг жалеет – не спешит / не спешит.... Враг идёт в Бесшатыр. / Он стотысячным топом линчует аулы, / пот съедает глаза, конь хрипит. / О Батыр, / лучше б ты под копьём умирал / ясаулом!...» [5, с. 130]. Поэт также широко использует настоящее время в значении будущего, с целью указать на действие, которое должно совершиться в будущем, использует совершенный вид вместо несовершенного (это позволяет показать событие более реально), экспрессивные формы глагольного прошедшего времени, формы давно прошедшего времени, междометные глаголы и т. д. Например: «Пёс сидел на цепи весь век. / Он охрип, одряхлел, шкура – войлоком. / Как-то вышел во двор пожилой человек. / Пёс не взлалял, пошёл ноги волоком...» [5, с. 94]. Глаголы *сидел*, *охрип*, *одряхлел*, *вышел*, *взлалял*, *пошёл* относятся к прошедшему времени совершенного действия и представляет событие, как совершившиеся; «...Он сорок раз вырезался на совесть. / До глины выжигался. / Съедался до корки...» [5, с. 145], «...И по лицам их стекали / белые дожди...» [5, с. 176], в данном примере суффикс *-а-* в глаголах *вырезался*, *выжигался*, *съедался*, *стекали* указывает на длительность и повторяемость действий в прошлом. В лирическом тексте поэта присутствуют не только личные формы глагола, но и неопределенная форма глагола, которая передает значение прошедшего времени:

«...Они зажгли огонь и научили / беречь огонь и / кланяться огню, / лечить огнём радикулит и чирий, / и научили подходить к коню, / и верить солнцу, / и гадать по звёздам, / от них пошло – и танцевать и петь, / от них вы почитали только весны, / от них пахать, выращивать и печь...» [5, с. 152].

О. О. Сулейменов использует в одном стихотворении совершенный и несовершенный вид одного и того же глагола, с целью противопоставить усиление высказывания: «...Человек притворяется штатским, / но не очень, / а так, / на пятак. / Притвориться бы принцем датским!..» [5, с. 195]; использует будущее время, совершенного вида: «...прошу, не забудьте и это – к счёту...» [5, с. 161], в данном примере глагол *не забудьте* указывает на действие, обращенное в настоящее.

В поэзии О. Сулейменова, мы можем заметить и двоякие личные формы глаголов, т. е. глаголы книжного и разговорного характера: «...Он подмигнул и выдул пиалу / и вдруг затрясся, / засучил / ногами, / пил носом, и губами, и лицом, / глазами, всхлипывал, / пил хорошо, / как надо пить, / как надо жить – / зубами! / Потом вскочил, не пересилив / радость, / и стал бросаться на меня с ножом...» [5, с. 163].

Выразительность в поэзии О. Сулейменова создается при помощи метафоризации глаголов. Чаще всего, она используется преимущественно для олицетворения неодушевленных предметов. Например: «...Проходят тучи по горам / пешком. / Гниют хребты, обласканные ливнем, / и оседают, гордые, / песком. / Не верят каракумские барханы / былинам недалёкой старины... / Пески молчат. Размолотый гранит...» [5, с. 155]; «...Тучи храпящие ветер несут...» [5, с. 104]. Данные глаголы способствуют живости, эмоциональности стилевых разновидностей русского языка. Если бы поэт, заменил данные глаголы, на глаголы в прямом смысле или на отглагольные существительные, это создало бы тяжеловесность конструкций. Г. О. Винокур, в своей работе подчеркивал, что употребление отглагольно-именной конструкции там, где возможна нормальная глагольная, делает выражение более «худосочным», «вялым», «книжным» [1, с. 75].

Итак, из вышесказанного следует, что специфика глагола в лирическом тексте, заключается, во взаимодействии глагола с семантикой создает безграничную возможность для выражения тонких смысловых оттенков при описании действий в поэтическом тексте. Это и является преимуществом глагольной лексики, которая основана на точном изображении действия, благодаря чему и создается ритм, ощущение света, достоверность и выразительность поэтической речи.

### Литература

1. Винокур Г. О. Глагол или имя? Опыт стилистической интерпретации // Русская речь. Л., 1928. Вып. 3. С. 75.
2. Голуб И. Б. Стилистика русского языка: учеб. пособие, 2010. 448 с.
3. Ивин А. А. Логические теории времени // Вопросы философии. 1969. № 3.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 15-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1984. 816 с.
5. Сулейменов О. Определение берега. Стихи и поэмы. Алма-Ата: Жазушы, 1976. 456 с.
6. Чепасова А. М., Казачук И. Г. Глаголы в современном русском языке: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 408 с.

## ВЗГЛЯД НА ПРИРОДУ ПАРАФРАЗОВ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению некоторых парафраз в языке, точнее в узбекском языке – специфике описательных выражений. Одним из важнейших аспектов перефразирования является различное толкование в общем языкознании ему уделяется особое внимание.

**Ключевые слова:** парафраз; контекст; лингвистика; перифраз; семантика; лексический парафраз; образный парафраз; фразеология; устойчивые соединения.

Проблема парафразы (образного выражения), являющегося одним из выразительных средств, наглядно показывающих богатство нашего языка, до настоящего времени не была предметом отдельного исследования. Но есть определенные представления о парафразе, хотя и немного о его месте в языке и речи. Термин «парафраз» трактуется в лингвистике по-разному. Соответственно, ознакомимся с определением и толкованием этого же термина в словарях. Профессор О. С. Ахманова употребляет и интерпретирует этот термин в словаре лингвистических терминов в форме парафразы: «1. Описательное выражение. 2. Троп, состоящий в замене обычного слова (простого обозначения некоторого предмета одним словом) описательным выражением» [2, с. 312]. Отсюда в работе парафразы рассматриваются как миграция, заменяющая обычное слово образным выражением.

В словаре Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой этот термин определяется как «перефразирование и перефразирование» и интерпретируется следующим образом: «1. Выражение, являющееся описательной передачей смысла другого выражения или слова. Пишущий эти строки (вместо „я“ в речи автора) 2. Троп, состоящий в замене названия лица, предмета или явления описанием их характерные черты. Царь зверей (вместо „лев“)» [5, с. 270].

В Русско-узбекском словаре термин дается как парафраз и трактуется следующим образом: «парафраз 1. *лит.* выражать содержание и смысл произведения другими словами; 2. *муз.* легкое, забавное произведение или пьеса, основанная на другом музыкальном произведении или народной мелодии» [6, с. 16]. По-видимому, парафраз прочно укоренен в важных, активно употребляемых понятиях.

В отечественном языкознании термин, используемый при изучении узбекского языка, в том числе в учебнике «Стилистика узбекского языка», употребляется как парафраз и поясняется следующим образом: «Описание имен людей или других предметов без непосредственного их употребления, с использованием других слов или описательных выражений называется перифразом. Этот термин также называют перифразой, парафразом, парафразом» [11, с. 243].

В «Толковом словаре языковых терминов» профессора А. Ходжиева этот термин имеет форму парафразы, а «нарса» – стилистический прием, который выражается не своим названием, а конкретным контекстом, характерным признаком ситуации. Царица поля (кукуруза), колыбель революции (Ленинград)» [10, с. 67].

Так, с точки зрения общей лингвистики один и тот же термин употребляется в таких вариантах, как парафразы, парафраз, перифраз, и отмечается, что речь является одним из наиболее действенных средств выразительности.

Мы сочли необходимым использовать в работе термин парафраз. Потому что, прежде всего, этот термин широко используется в общем языкознании – в русском и узбекском языкознании (а также в турецком языкознании). То есть упоминается отдельно в монографиях, пособиях, учебниках и статьях; во-вторых, и это главное, тер-

мин парафраз четко определяет характер изучаемого явления. Кстати, часть «пара» в термине «парафраз» означает сходный или смежный, т. е. пару.

Ученые, рассматривавшие парафраз, в том числе А. Т. Рубайло, изучали парафраз как одно из художественных средств языка и понимали его как процесс переименования [7, с. 67]. Он подчеркивает, что явление парафразы формируется одним из способов семантической миграции – методом метонимии. «Можно сказать военный парад, парад бодрой юности нашей Родины, физкультурный парад, демонстрация нашей несокрушимой мощи. Не трудно увидеть, что такие выражения являются ни чем иным, как видом развёрнутой метонимии» [7, с. 67]. При этом ученый ничего не говорит о метафорическом, синекдохном и функциональном способах словообразования. Однако эти способы передачи смысла также играют активную роль в образовании парафраз. Сравните: *хлопок – белое золото, телевизор – синий экран* и т. д. Следует отметить, что акцент в перефразе делается не на переименовании слова, а на выявлении важных черт лица, предмета и события, усилении воздействия слова.

В своей специальной работе о парафразах Г. Н. Молоджай отмечает: «Перифразы – это семантически неразделимые словосочетания и предложения. они появляются в процессе речи для описания предметов, знаков или персонажей и в то же время для показа их свойств» [4, с. 74].

Здесь следует отметить, что парафразы состоят не только из словосочетаний и предложений, но и из слов (хотя и искусственных). Например: *кокон – ювелир*.

На наш взгляд, как указывает лингвист Г. Н. Молоджай, парафразы не могут быть образным выражением по отношению к движениям предмета. Потому что описание ситуаций и действий присуще фразеологии. Следовательно, перефразирование представляет собой речевой процесс, состоящий из слов и словосочетаний (реже в предложениях).

И. Б. Голуб делит парафразы на лексические, образные и индивидуально-авторские типы и говорит, что образные парафразы обычно устойчивы и фразеологичны [3, с. 154].

В. П. Уткина отмечает, что устойчивые соединения, т. е. фразеологизмы, могут быть одновременно парафразами (типа «спустя рукава», «лечь костми») [9, с. 33]. Таким образом, И. Б. Голуб интерпретирует парафразы как форму фразеологии и предпочитает их группировать. В. П. Уткина, напротив, не разграничивает парафразы с фразеологией. «Фразеологические путаницы – это одновременно и парафразы», – сказал он. Это спорная идея. Его нельзя добавить к нему, потому что они являются чистыми фразеологическими выражениями.

Серьезных работ в узбекском языкознании, кроме статьи Х. Шамсиддинова «Некоторые выводы о перифразах», не проводилось. При этом ученый в первую очередь обращает внимание на то, насколько изучены парафразы в лингвистике. Он также считает, что в лингвистике по отношению к одному и тому же явлению используются разные термины (такие как перифраз, перифразис, парафраз, парафраза) [12, с. 34].

В частности, ученый акцентирует внимание на определении отношения парафраз к языку и речи в статье. Объясняется, что парафраз, используемый конкретным человеком, может стать языковой единицей, если он пройдет общественное признание и, наоборот, если он сохранит свой авторский характер, то станет единицей речи. Соответственно, автор требует исследования языковых и речевых парафраз [12, с. 34].

Это можно частично добавить к идее. Потому что нельзя забывать, что парафразы – это вторые, то есть описательные названия предмета и события, производные от речевой ситуации. Как говорит сам автор; «Перифраз есть методологическое средство,

обеспечивающее разнообразие и искусство речи, это не продукт потребности в названии языка, а продукт потребности в выражении» [12, с. 35].

Согласно определениям, данным парафразам, они призваны выражать названия вещей по характерному признаку той или иной речевой ситуации.

Таким образом, парафразы представляют собой рече-ситуативную единицу, а фразеологические выражения – лексическую единицу, уже существующую в языке и готовую к употреблению в речевом процессе.

### Литература

1. *Абдуллаев А.* Ўзбек тилида экспрессивликнинг ифодаланиши. Т.: Фан, 1938.
2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
3. *Голуб И. Б.* Стилистика современного русского языка. М., 1976.
4. *Моложай Г. Н.* Перифразы в белорусском литературном языке. Минск, 1971.
5. *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976.
6. *Русча-ўзбекча луғатча* (Русско-узбекский словарь), том 11: П–Я. Т., 1984.
7. *Рубайло А. Т.* Художественные средства языка. Н., 1961.
8. *Турунов У., Мухторов Ж., Рахматуллаев Ш.* Ҳозирги ўзбек адабий тили. Т., 1992.
9. *Уткина В. П.* Перифрастический оборот в русской художественной литературе // Известия крымского педагогического института. Т. 33. Вып. 7. Симферополь, 1958.
10. *Хожиев А.* Лингвистик терминларнинг изоҳли луғати. Т., 1985.
11. *Шомақсудов А., Расулов И., Қўнғуров Р., Рустамов Х.* Ўзбек тили стилистикаси. Т., 1983.
12. *Шамсиддинов Ҳ.* “Перифраза хусусида айрим хулосалар”. УТА. 1993.

### Г. Н. Хидирова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

**А н н о т а ц и я .** Анализируются особенности передачи в художественном переводе стилистического контекста для языковой комбинации «узбекский-русский». В стилистическом аспекте рассматриваются два вида перевода: художественный и информативный. Передача стилистических единиц – одна из важнейших задач художественного перевода. Главной целью переводчика художественного текста является создание текста, обладающего аналогичным эмоциональным художественным эффектом оригинала.

**Ключевые слова:** функциональные стили; принцип стилистической компенсации, термины; публицистика; художественный эффект; когнитивная; эмоциональная информация; стилистическое средство.

На основе лингвистической классификации функциональных стилей в теории перевода выделяются отдельные виды перевода, которые обладают своим уровнем эквивалентности и уровнем переводческих трудностей.

В стилистическом аспекте рассматриваются два вида перевода, и в каждом из них решаются различные задачи:

1. Художественный перевод – перевод текстов художественного и публицистического стилей.

2. Информативный (прагматический) перевод – перевод текстов всех остальных «нехудожественных» стилей.

3. В информативном переводе в центре внимания находится информация, которую надо передать полнее. Расположив тексты в зависимости от наличия в них когни-

тивно или эмоционально ориентированной информации и уровня ее объективности, получаем следующую последовательность:



Наиболее насыщенными когнитивной информацией являются тексты научно-технические. Далее от преобладания когнитивной информации мы проходим путь к превалированию информации эмоциональной. Поэтому в отношении художественных текстов логичнее говорить об эмоционально-эстетической информации.

Когнитивная информация – всегда осмысленная, практически оцениваемая с точки зрения ее полезности, разумности, согласованности с окружающей нас действительностью. Известно, что весь словарь научного стиля подразделяется на специальную и общую языковую лексику. Основную часть специальной лексики составляют термины. Они-то и предназначены для передачи когнитивной информации.

Публицистический стиль оказывается в самом центре списка, т. е. мы имеем дело одновременно с информацией когнитивной и эмоциональной. С одной стороны, публицистические тексты нацелены на сообщение фактов, сведений, описание событий, с другой – их подача не объективна. Это сближает ее с художественным функциональным стилем, но больший удельный вес когнитивной, фактической информации все же делает ее непохожей на художественные произведения.

Итак, тематически публицистический стиль отличается огромным разнообразием – это и устные (теле-, радиоэфир), и письменные тексты (газеты, журналы). Вследствие этого переводчик использует различные приемы и методы обработки.

В теле- или радиопрограммах стиль изложения приближается к разговорно-бытовому функциональному стилю. И перевод, конечно, должен отразить этот сдвиг к разговорно-бытовому стилю, иначе будут нарушены условия, обеспечивающие полноценность перевода.

В письменной публицистике – особенно в отраслевых журналах и газетах, речь автора, будет приближаться к научному или официально-деловому стилю. Переводчик для изложения будет выбирать другие лингвистические средства: больше терминов, специфически письменный, более сложный синтаксис и т. д.

Известно, что для публицистического типа текстов характерна активная оценка изложенных фактов. Суть лексических особенностей языка данного стиля составляет сочетание эмоциональности и фактографичности слова.

В публицистике также используются термины и терминологические образования, этого требует тематическое многообразие освещаемого материала. Например, если в тексте речь идет о политике, то безусловно используются политические термины:

демократия	инаугурация	кабинет министров	переговоры на высшем уровне	нота протеста	персона нон грата
demokratiya	inauguratsiya	vazirlar mahkamasi	yuqori darajadagi muzokaralar	norozilik notasi	persona non grata

В целом, употребление терминов гораздо меньше, чем в научно-технических текстах. В публицистике чаще используется лексика с выраженной оценочностью и образностью:

- эпитеты;
- слова, принадлежащие к не-нейтральным пластам лексики;
- слова, образованные по продуктивным, с яркой эмоциональностью моделям;
- специальная лексика, но в переносном значении.

Довольно часто в данном жанре используются деформированные и намеренно контаминированные фразеологизмы. Клишированные словосочетания и выражения являются главной особенностью публицистического текста. В публицистике клише используются гораздо более разнообразно, вследствие легкой узнаваемости слов и выражений они максимально упрощают восприятие. Журналистские клише черпаются из самых разных тематических сфер, например, стертые метафоры, устойчивые эпитеты и другие так называемые речевые штампы.

Синтаксис публицистического функционального стиля в основном нацелен на воспроизведение конструкций разговорной речи. Это объясняется требованием общедоступности. Разговорные синтаксические конструкции лаконичны и выразительны. В синтаксисе публицистики часто используются различные риторические построения (параллельные, анафорические конструкции, вопросительные и восклицательные предложения).

Художественный стиль – самый подвижный, творчески развиваемый из стилей. Новизна и необычность выражения становится условием успешной коммуникации в рамках этого функционального стиля. Передача стилистических единиц – одна из важнейших задач художественного перевода. Основатель переводоведения в Узбекистане Гайбулла Саломов определял художественный перевод (по содержанию) одним из самых сложных видов перевода. «Литературный перевод – мощная сила, которая обуславливает философию мирового литературного процесса. Он соприкасается на разных континентах с разными культурами, нациями, языками и эпохами» [1, с. 20]. Главной целью переводчика художественного текста является создание текста, обладающего аналогичным эмоциональным художественным эффектом оригинала. Для этого он может скопировать прием оригинала или создать в переводе собственное стилистическое средство. Это означает определенную свободу действий: грамматические средства выразительности можно передавать лексическими и наоборот. Опустив непередаваемое на русский язык стилистическое явление, переводчик создаст в другом месте текста – там, где это наиболее удобно – другой образ, но схожей стилистической направленности. Так действует принцип стилистической компенсации.

Г. Саломов выделяет две особенности художественного перевода:

1. Быстрое устаревание перевода по отношению к оригиналу.
2. При переводе произведений писателей одной школы и стиля возможно создание перевода близкого к оригиналу.

Исходя из этих особенностей, ученый выводит два практических вывода:

- возникает необходимость частого обновления перевода (в особенности непременно обновлять переводы в школьных учебниках и хрестоматиях);
- писатель, нашедший свой собственный стиль даже в условиях «стилевой отчужденности», может создать совершенный перевод [1, с. 20]. Оригиналы не устаревают, в то время как старые переводы сменяются новыми.

Художественный текст обладает особым эстетическим статусом. Как отмечалось выше, передача художественно-эстетических достоинств оригинала, создание полноценного художественного произведения на языке перевода являются основной целью переводчика в художественном переводе. Поэтому в художественном переводе не требуется максимальная точность в передаче содержания оригинала.

Главной особенностью художественного текста является активное использование тропов и фигур речи. В переводе поэзии, одного из самых сложных видов перевода, воспроизводится не только содержание и план выражения, но и особенности ритмики и метрики произведения. Художественный перевод является исключительно письменным переводом.

Таким образом, обозначим следующие выводы:

В стилистическом аспекте рассматриваются два вида перевода: художественный перевод и информативный (прагматический) перевод. Наиболее насыщенным когнитивной информацией являются тексты научно-технические. Весь словарь научного стиля подразделяется на специальную и общую языковую лексику. Основную часть специальной лексики составляют термины. В переводе термин должен передаваться термином. Решить проблему перевода терминов помогают двуязычные специализированные толковые словари.

Тематически публицистический стиль отличается огромным разнообразием. В теле- или радиопрограммах перевод должен отразить сдвиг к разговорно-бытовому стилю, иначе будут нарушены условия, обеспечивающие полноценность перевода. В письменной публицистике переводчик для изложения выбирает другие лингвистические средства: больше терминов, специфически письменный, более сложный синтаксис и т. д. Довольно часто в данном жанре используются деформированные и намеренно контаминированные фразеологизмы. Клишированные словосочетания и выражения являются главной особенностью публицистического текста.

Новизна и необычность выражения становится условием успешной коммуникации в рамках художественного стиля. Передача стилистических единиц – одна из важнейших задач художественного перевода. Главной целью переводчика художественного текста является создание текста, обладающего аналогичным эмоциональным художественным эффектом оригинала. Для этого он может скопировать прием оригинала или создать в переводе собственное стилистическое средство. Действует принцип стилистической компенсации. Главной особенностью художественного текста является активное использование тропов и фигур речи.

### **Литература**

1. Саломов Г. Т. Таржима назарияси асослари. Т.: Ўқитувчи, 1983.
2. Солганик Г. Я. Стилистика русского языка: учебное пособие для бакалавров. М.: Флинта, 2016.

### **Ш. С. Холматова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## **АНАЛИЗ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**А н н о т а ц и я .** Рассматриваются особенности анализа паремиологических единиц, в частности пословиц и поговорок русского и узбекского языков в аксиологическом аспекте. Выяснено, что у исследователей-лингвистов интерес вызывают жанрово-стилистические, когнитивные, лингвокультурологические, аксиологические и другие признаки рассматриваемых единиц. Установлено, что пословицы в качестве фрейма суммируют опыт и подводят итог прошлому, а в качестве сценария выполняют моралистически-дидактическую функцию и тем самым обращены в будущее.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** семантический аспект; синтаксический аспект; прагматический аспект; пословицы; поговорки; зоонимы; концепт; фрейм.

Паремиологические единицы можно охарактеризовать в нескольких аспектах, прежде всего в семантическом, синтаксическом и прагматическом: «Наиболее общим

основанием для классификации языковых явлений выступает трехмерная семиотическая модель, включающая семантику, синтактику и прагматику того или иного высказывания. Паремии включают синтаксические характеристики, состоящие из структурной организации (выявление того, что высказывание является универсальным суждением), семантические характеристики, сводящиеся к их содержательным признакам (соотношение первичных и переосмысленных образов), прагматические характеристики – к ситуативным признакам (интерпретация уместности использования речения в той или иной конкретной ситуации)» [2, с. 58].

В семантическом аспекте паремиологические единицы – это назидания, в которых требуется соблюдать определенные нормы общества или же дается информация о типичных причинно-следственных связях в поведении людей. Такие паремиологические единицы могут иметь образную или необразную форму и выражают коллективную мудрость народа или же индивидуально-авторские высказывания о важных или ярких характеристиках поведения людей [2, с. 60]. Например, в таких паремиологических единицах, как пословицы, в плане семантики передается многовековой опыт народа, отражаются особенности уклада его жизни, культуры, мировоззрения. Пословицы содержат бытовые, социальные, религиозные, эстетические взгляды народа, в которых запечатлелись особенности традиций, обычаев, нравов, поведенческие концепции и моральные установки [6, с. 382].

В структурно-синтаксическом аспекте паремиологические единицы есть выражающие универсальные истины предложения, которые построены по типу экзистенциальных высказываний либо предредрисаний и содержат в прямом или подразумеваемом выражении кванторы всеобщности (все, каждый, никто, всегда, никогда и др.) [2, с. 59–60]. Паремиологическим единицам присуща фразеологичность и воспроизводимость.

В прагматическом аспекте паремиологические единицы выступают как языковые единицы, обладающие прагматическими свойствами выражать «ситуативно-личностный смысл, который актуализируется в конкретной ситуации общения» [2, с. 60]. Например, пословицы в прагматических целях используются коммуникантами для обоснования ими своих точек зрения, для выражения прогнозов, сомнения, упрёка, оправдания или извинения, утешения, издевки, злорадства, пожеланий, обещаний, разрешения, приказа и запрета, устоявшегося взгляда человека на природу и общество [2, с. 36]. Таким образом, по справедливому замечанию М. Р. Шаймардановой, весьма актуальными являются «научные изыскания, направленные на изучение пословиц с точки зрения речевых действий, особенностей использования паремий в коммуникации в вариативных типах дискурса и их связи с коммуникативными стратегиями говорящего» [7, с. 10–11].

В стилистическом плане паремиологические единицы, в частности пословицы представляют собой предложения с четкой ритмической структурой, характеризующиеся стихотворным размером и запоминаемостью. Такое свойство пословиц, как запоминаемость, реализуется при помощи эвфонических средств языка, к которым относятся логическое ударение, ритмика, рифма, звуковые повторы, акцентные слова, параллелизм в построении синтаксических конструкций и т. п., что в совокупности организует стихотворный размер пословиц и обеспечивает их запоминаемость.

Жанрово-стилистическая природа паремиологических единиц разнообразна. Паремии представлены пословицами, поговорками, загадками, афоризмами, парадоксами, сентенциями, веллеризмами и т. п. Р. А. Хажокова, Э. А. Хажокова к паремиям относят представляющие собой целостные предложения пословицы и являющиеся фрагментами предложений поговорки. Паремии есть анонимные изречения, представ-

ляющие собой речевые клише, близкие по образности и афористичности крылатым словам [6, с. 383].

Лингвокультурологический анализ паремиологических единиц, в частности, пословиц с компонентом зоонимом, является значимым при выявлении взаимосвязи языка и культуры, функции выражения зоонимами в составе пословиц мировоззрения народа, его мышления, ценностей, так как зоонимы присущи языку каждой нации и отражают положительные и негативные ситуации, свойственные поведению человека [5, с. 129].

Проблема взаимосвязи языка и культуры является на сегодняшний день изучается в следующих ипостасях:

1) «для дискурсов, реализуемых в пространствах различных национальных языков/миров, выводимые как относительно «универсальные», общечеловеческие на понятийном уровне, концепты и постулаты имеют различное значение, определяемое, прежде всего, по их оценочному и образному наполнению»;

2) «смыслы, оформившиеся как ценностные в одной культуре, не всегда формулируются как таковые в других культурах. Иначе говоря, концепты, существенные для речевого общения на данном языке, являются ценностными признаками – ориентирами-символами и обладают качественной характеристикой феноменов культуры»;

3) «каждая из лингвокультур порождает целостные национальные образы мира, которые, в своей особой комбинаторике вокруг этнокультурных доминант, образуют определенную концептосферу, уникальный характер которой обусловлен именно ее ценностным измерением» [3, с. 22].

Как видим, лингвокультурологический анализ паремиологических единиц производится в неразрывной связи с аксиологической интерпретацией лингвокультурных концептов.

Следует отметить, что из существующего «множества классификаций паремий ни одна из них не считается всеобъемлющей. Тем не менее, наибольший интерес паремиологов вызывают тематическая и функциональная (распределение паремиологических единиц в соответствии с их прагматическими, когнитивно-дискурсивными функциями) классификации паремий» [7, с. 9].

Анализ паремиологических единиц, в особенности пословиц, в когнитивном аспекте «позволяет обнаружить тот фундамент, на котором базируется мировоззрение человека, его ценностные ориентиры и приоритеты, и в то же время – стереотипы, коренящиеся в сознании личности» [4, с. 67], выявить обладающие первостепенной важностью для общества структуры знаний, так как пословичный фонд являет собой фрагмент культурной традиции [1, с. 35].

Дело в том, что переживаемые человеком состояния «подлежат осмыслению в их принадлежности к ряду открытых концептуальных рядов, выражаемых посредством ценностных понятий, что позволяет аксиологически интерпретировать деятельность *homo verbo agens*. Элементами таких рядов можно считать те, которые определенным образом объективируются в речи человека как языковой/дискурсивной личности и в своей семантике отражают эмоционально-когнитивное состояние человека в его ценностном измерении. К данным элементам относятся такие понятия, как долг (следуя долгу, обязан, по долгу службы, как мать, я должна), воля (проявляя волю, по доброй воле, из добрых побуждений), искренность, самоутверждение, неприятие, сомнение, признательность, сострадание, целеустремленность и др.» [3, с. 10]. Пословица в этом отношении способствует «созданию моделей, передающих определенную картину взаимного расположения объектов в пространстве и во времени. Ситуация в таких пословицах вычисляется заранее» [2, с. 33].

Между значением и внутренней формой пословиц существует три основных типа отношений – совпадения, пересечения и параллельного существования, включая переходные случаи, которые, представляя собой дескриптивно-когнитивные уровни, образуют двойной фрейм – схему знаний двух ситуаций: на уровне значения – знание о принятых в социуме стереотипах поведения; на уровне внутренней формы – бытовые представления [1, с. 37].

Важно подчеркнуть, что «когнитивные уровни пословицы взаимодействуют с прагматическими подуровнями оценки и эмотивности и прагматико-когнитивным подуровнем сценария. Сценарий, как правило, в большинстве случаев содержит имплицитную рекомендацию, как надо действовать исходя из ситуации – фрейма» [1, с. 37].

Итак, как видно из обзора аспектов изучения паремиологических единиц, в том числе и пословиц, выделяются такие актуальные темы их исследований, как выявление их национально-культурной специфики, сопоставление значения и смысла, анализ модальности и оценочности в них.

### Литература

1. Биктагирова З. А. Когнитивные характеристики пословиц // Общедидактические и практические проблемы языкознания. Е., 2006.
2. Бурмистрова Л. В. Структурные, семантические и прагматические характеристики комических пословиц. Астрахань, 2017. С. 58.
3. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. С. 22.
4. Павлицева Я. А. Фразеология как источник гендерных стереотипов (на материале английского языка) // Наукові праці. Миколаїв, 2014.
5. Тошева Д. А. Зооним компонентли мақолларнинг лингвокультурологик хусусиятлари: Фалс. фанл. докт. (PhD) ... дисс. Тошкент, 2017. С. 129.
6. Хажокова Р. А., Хажокова Э. А. Сравнительно-сопоставительный анализ пословиц и поговорок, выражающих отношение к женщине в русской и французской лингвокультурах // Научный альманах. Тамбов, 2015. С. 382.
7. Шаймарданова М. Р. Прагмалингвистический анализ гендерно-маркированных паремий (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2015. С. 10–11.

### О. Т. Хужанова

Термезский государственный университет (Термез, Узбекистан)

## РОЛЬ ВОСТОЧНЫХ НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ И РАСТЕНИЙ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ ПАМЯТНИКОВ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

**Аннотация.** Рассматриваются восточные названия растений и животных, встречающиеся в памятниках русской деловой письменности XVII–XVIII вв., отмечена их зафиксированность словами русского языка.

**Ключевые слова:** памятники письменности; флора; фауна; словарная дефиниция; восточные языки; анализ; признаки; классификация; языковая картина.

При изучении истории русского языка особое место принадлежит деловой письменности как одному из неотъемлемых компонентов языковой культуры. Рассматриваемые нами письменные деловые памятники содержат также в своем словарном составе восточные экзотизмы, называющие флору (арбуз, ревень, чай, тикан) и фауну (ирбиз, ельбарс, юлбарс, катыри, ишеки, тюльфар, манул, мерин), характерные для растительного и животного мира Востока.

Ельбарс отмечается в Грамоте царя Михаила Федоровича Алтын-хану о принятии его послов лабы Тархана с товарищами, о посылке жалованья и защите Алтына-хана от калмыцкого тайши Хара-Хулы от 24 апреля 1620 г.: «Да с ними же прислал еси к нашему царскому величеству 3 ельбарса, да ирбиз с ногами, да рысь, да камку красную, камку желтую, да бархат, наручи железные» [7, с. 95].

«Словарь русского языка XI–XVII вв.» восточный экзотизм *ельбарс* регистрирует в Истории Сибири Г.Ф. Миллера под 1640 г.: «И тѣ, государь, наручи и барс и 2 елбарса и бобры и кошлоки посланы к тебе ко государю к Москве» [8, с. 44].

В одном из рассматриваемых нами документов – в Челобитной хивинского посла Пехлеван-кули-бека царю Алексею Михайловичу от 9 апреля 1673 г., встречается фонетический вариант *ельбарс* – *юлбарс*: «...ситец ручной золотом шитый, бардадж (?) 9, шкура юлбарса 2×9, луки специальные (?), юлбарс 1 ...» [4, с. 212].

Как указывает Д. С. Кулмамамов, восточный экзотизм тюркского происхождения *елбарс* (дословно «полосатый барс») встречается также в старинных русских переводах хивинских и бухарских грамот, а также челобитных XVII в. вместо персидского *бобр* [3, с. 291]. Поэтому он считает, что «персидское слово *бобр* и тюркское *елбарс* в русском языке XVII в. употреблялись как синонимы» [3, с. 292].

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» *ельбарс* отмечается под 1640 г., а в наших источниках – 1620 г.

*Ирбиз* фиксируется в Записи в Посольском приказе о приеме послов калмыцкого тайши Хара-Хулы от 29 января 1620 г.: «...калмыцкой Каракула-тайша з братьею прислал к вам, великому государю, поминки: 3 сорока соболей, 2 ирбиза, барс» [7, с. 93].

В «Словаре русского языка XI–XVII веков» восточный экзотизм *ирбизъ* отмечается впервые в значении «снежный барс; шкура этого животного» в Актах исторических, собранных и изданных Археографическою комиссиею под 1640 г.: «Дани: барсь, 2 ирбиза, камка цвѣтная, бобръ рыжь» [8, с. 248]. Форма *ирбис*, где звонкий [з] заменяется коррелирующим парным глухим [с], является одним из фонетических вариантов слова *ирбиз*. Согласно Е. Н. Шиповой, восточный экзотизм «ирбис» в значении «сибирский барс» заимствован из монгольского языка [12, с. 148].

*Карагальник* засвидетельствован в Статейном списке посольства Ф. И. Байкова в Китай от 25 июня 1654 г. – 31 июля 1657 г.: «А от лабы и от реки Иртыша на правую сторону до Облаевых пашенных бухарцов ходу 2 недели, а идти меж гор каменных: в горах улусы калмыцкие многие кочевные Аблая-Тайши, а в горах лез березник и осинник, а где гор нет, в таких местех и лесу нет, кроме тово ложника да карагальника, и водою скудно» [7, с. 401].

По данным «Словаря русского языка XI–XVII вв.», первая фиксация восточного экзотизма *карагальник* в значении «вид кустарника» относится к 1675 г.: «А гдѣ горь нѣтъ, и въ такихъ мѣстахъ лѣсу нѣтъ, кромѣ таволжника, карагальника, и водою скудно» [8, с. 71].

Вышеизложенный материал свидетельствует, что восточный экзотизм *карагальник* начал употребляться в русских деловых памятниках не с 1675, а с 1654 г. *Катырь*, *ишек* отмечаются в Росписи Китайского государства и Монгольских земель, составленной томским казаком И. Петлиным от 16 мая 1619 г.: «А лошадей добрых в Мугальской земле нет, катырей и ишечиков много» [7, с. 83].

«Словарь русского языка XI–XVII вв.» восточный экзотизм *катырь* фиксирует в значении «помесь жеребца и ослицы, лошак» в документах, а именно в Путешествии в Китай Ивана Петрова и Бурнаша Елычева под 1567 г.: «А лошадей добрыхъ, катырей и ишечковъ много» [8, с. 524].

*Катырь* восходит к джагатайскому «خاچير [xāchīr. – О. Х.] – „лошак“» [1, с. 524].

Восточный экзотизм *ишак* является фонетическим вариантом *ишак*, который «Словарь русского языка XI–XVII вв.» свидетельствует в Книге глаголемаея Козмография, сиречь описание сего света земель и государств великих под 1670 г.: «Верблюдовъ, слоновъ, ословъ, ишаковъ, тамъ не родится» [8, с. 358].

Происхождение *ишак* объясняется исследователями по-разному. По мнению М. Фасмера, он заимствован «из *тур.*, *кыпч.*, *азерб.* äšäk „осел“, *тат.* İšäk – то же» [10, с. 146], согласно Н. М. Шанскому, – «из тюркских языков» [14, с. 140]. Н. К. Дмитриев пишет: «ишак встречается во многих тюркских языках: *тур.* eşek, *азерб.* эшшак, *узб.* зшак, *турк.* эшек, *тат.* ишэк. <...> Русское заимствование могло произойти на той территории, где ишак – обычное животное (Кавказ, Средняя Азия) и, где во втором слоге слышится широкое э (ä), откуда русское *а*. Всего вероятнее, это произошло на Кавказе. Данное слово настолько прочно укоренилось в речи местных русских, что они употребляют производные от этого корня: *ишачья* работа, *ишачить* – „буду я тебе ишачить – как же!“» [2, с.24].

*Манул* упоминается в Челобитной томского сына боярского Я. Е. Тухачевского, поданной в Томской приказной избе, о непослушании и злоупотреблениях Д. Агаркова от 30 марта – 23 апреля 1635 г.: «Тово ж числа принесли дары от матери Алтына-царя Чечен-царицы: ко мне принесли шубу боранью да ирбизик малой, да лисицу красную, да манул, да сапоги, да лошадь» [7, с. 251]. Согласно данным словаря иностранных слов, восточный экзотизм *манул* является заимствованием из монгольского языка и имеет значение «хищное млекопитающее, семейства кошачьих, обитающее в степях, полупустынях Центральной Азии» [9, с. 300–301]. Он «является общемонгольским, ср.: х.-монг. *мануул*, стп.-м. *тануул* „дикая степная кошка“, бур. *мануул* „дикая степная кошка; рысь“. Возможно, что в основе слова *мануул* лежит общемонгольский глагол *мана* – „стеречь, караулить“, а *-уул* тоже общемонгольский отглагольный словообразовательный аффикс для имен существительных» [6, с. 167].

*Мерин* встречается в «Письме шамхала Хазбулата генералу А. П. Девицу с просьбой пропустить из Кизляра закупленных лошадей и разрешить приобрести олово, нашатырь и свинец от 8 мая 1750 г. «А ныне в. высокопр. Дружески прошу пожаловать приказать означенных кобыл с ним, Абдулоу, чрез заставы пропустить, а для моей надобности прошу покупкою не запретить... меринов и дву кобыл, також и запретительного товару, а именно, олова, нашатырю, свинцу» [7, с. 83].

«Словарь русского языка XI–XVII вв.» восточный экзотизм *мерин* регистрирует впервые в значении «мерин, холощеный жеребец» в Памятниках дипломатических сношений Московского государства с польско-литовским под 1492 г.: «А взяли [грабители] два мерина, а цѣна имъ два рубля рижские» [8, с. 99].

История восточной экзолексемы *мерин*, «заимствованной из монг. *mörin*, *morin*, калм. *törin*» [10, с. 604], непосредственно связана со словом *лошадь*, являющейся древнерусским производным от тюркского *алаша* «лошадь, мерин» [11, с. 247]. Если лошадей можно назвать и самца (коня), и самку (кобылу), то мерин обозначает «кастрированного жеребца».

*Тикан* упоминается в Расспросных речах возвратившихся из Казачьей Орды тобольского казака Федора Скибина с товарищами в Тобольской приказной избе о путях в Среднюю Азию от 1697 г.: «А в наволоках конский корм там мелкий и камыш и воды желтыя, людям и скоту нездоровы и трава колоча, больше шипишнику, называют цюнга и тикан, и от той де травы бывает мыто» [4, с. 264].

Данный контекст был использован составителями «Словаря русского языка XI–XVII вв.» для презентации и уствновления значения («Колючий кустарник семейства гвоздичных, колючелистник (*Acanthophyllum*) (ср. узб. *тикан*)» [8, с. 345] восточного

экзотизма тикан. Но, заметим, что он получил свое пояснение путем использования внутритекстовой многословной глоссы.

В «Словаре малопонятных слов», приложенного к этому сборнику документов, отмечено, что «тикан – особый вид колючей травы» [4, с. 459].

Согласно М. Фасмеру, тикан заимствован «из чагат., казах., тар. *Tikän* „терн, колючий кустарник“» [10, с. 57].

*Тюльфар* упоминается в Расспросных речах бухарского посланника Хаджи-Фаруха «на разговоре» с ближним боярином А. С. Матвеевым от 4 марта 1675 г.: «...а в поминках к великому государю (Алексею Михайловичу. – О. Х.) с тем послом (Хаджи-Фаррухом. – О. Х.) прислано будет: слон, 2 бабра, 2 каплана, 2 рыси, 18 лошадей иноходцев, 2 кутаса белых, 2 тьюльфара резвых бег такой имеют, что на лошади ехать 20 дней, а тот тьюльфар днем одним тот путь перебежать может, 2 попугая ребых...» [4, с. 221].

Составители «Словаря русского языка XI–XVII вв.» при оформлении словарной статьи восточного экзотизма *тюльфар* его значение поясняют следующим образом: «особо резвый боевой конь (ср. узб. *тулпар* ‘скаун, боевой породистый конь’)» [8, с. 264–265].

В исследованиях, посвященных истории рассматриваемого нами экзотизма, анализируется в основном его фонетический вариант *тулпар* вместе с русским эквивалентом «богатырский конь»; «крылатый, мифический конь», «скаун, породистый конь» [5, с. 60]. Дж. М. Шихмурзаев *тулпар* возводит к тюркскому слову *тул* «быть полным, упитанным», а *-пар* – к словообразовательному элементу или к *фарь* // *фарь* „конь“ (древнейшее заимствование из греческого через посредство арабского)» [13, с. 48].

## Литература

1. Будагов Л. З. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий. СПб., 1869. Т. I.
2. Дмитриев Н. К. О тюркских элементах русского слова // Лексикографический сборник, вып. III. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1958.
3. Кулмаатов Д. С. Среднеазиатские дела Посольского приказа как источник для истории русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995.
4. Материалы по истории Узбекской, Таджикской и Туркменской ССР (Труды Историко-археографического института и Института востоковедения АН СССР. Материалы по истории народов СССР). Л.: Наука, 1932. Вып. 3. Ч. I.
5. Ольмесов Р. Н. Сравнительно-историческое исследование хозяйственной лексики кумыкского языка (названия домашних животных и птиц). Махачкала, 2004.
6. Рассадин В. И., Трофимова С. М., Дензинова Л. М. Названия животных в калмыцком языке // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: филология, история, востоковедение, 2009. Вып. 3.
7. Русско-монгольские отношения 1607–1636. Сборник документов. М.: Изд-во Восточной литературы, 1959.
8. Словарь русского языка XI–XVII вв. М.: Наука, 1978. Вып. 5.
9. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1989.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1987. Т. II.
11. Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1971.
12. Шипова Е. Н. Словарь тюркизмов в русском языке. Алма-Ата: Наука КазССР, 1976.
13. Шихмурзаев Дж. М. Иппонимы в фольклоре ногайцев // Отраслевая лексика дагестанских языков: название животных и птиц. Махачкала: ИИЯЛ, 1988.
14. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М.: Изд-во МГУ, 1980. Т. II, вып. 7.

**А. П. Цой**

Наманганский государственный университет (Наманган, Узбекистан)

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ**

**Аннотация.** Языковая игра интерпретируется как аксиологический механизм, основанный на столкновении культурного и обыденного стереотипов сознания, представляющих собой полюса единой ценностной шкалы коммуникантов. Составляющими этого механизма являются субъектный, объектный и оценочный планы диалога между ними.

**Ключевые слова:** феномен языка; языковая игра; коммуникативный акт; коммуниканты; текст; окказионализмы; ведущий; зритель.

Несомненно, телевизионный дискурс играет особую роль в формировании языковой ментальности современного общества. Как подчеркивает М. Е. Фролов, специфичность телевизионного дискурса обусловлена тем, что он является дискурсом, отражающим сложную семиотическую структуру взаимосвязи вербальных и невербальных (визуальных) средств в едином комплексе, погруженном в конкретное социальное пространство [3]. В связи с этим большое внимание на телевидении уделяется образу ведущего, в частности, его языковой личности, поскольку при всех составляющих актуальной и успешной телевизионной передачи основополагающим фактором, вызывающим интерес зрительской аудитории, является личность ведущего и, по мнению С. А. Золотаревой, его «харизма и узнаваемость» [1, с. 120].

Следует отметить, что достаточно часто коммуникационный успех телепередач обеспечивается определенными механизмами языковой игры, возникающей в особом культурно-языковом пространстве, в котором происходит общение между ведущим и зрителем. Одним из ярких и убедительных примеров успешного использования механизмов языковой игры представляет собой речевой дискурс ведущих передачи «Пока все дома», в частности, рубрики «Очумелые ручки», Т. Кизякова и А. Бахметьева. Речевой дискурс этих ведущих строится на «юмористической тональности», способствующей созданию эмоциональной атмосферы дружелюбных отношений участников телекоммуникации друг к другу как в пределах самой киностудии, так и за ее пределами, с одной стороны, и столкновением и взаимодействием их стереотипов культурного и обыденного сознания – с другой. Исходя из этого, языковая игра интерпретируется нами как аксиологический механизм, основанный на столкновении культурного и обыденного стереотипов сознания, представляющих собой полюса единой ценностной шкалы коммуникантов. Составляющими этого механизма являются субъектный, объектный и оценочный планы коммуникантов – ведущих программы «Пока все дома» и ее зрительской аудитории.

Столкновение полюсов единой ценностной шкалы участников коммуникации телеведущий – зритель реализуется в результате намеренного нарушения привычных синтагматических (временных, пространственных, культурных, языковых) связей субъекта (адресанта), адресата и объекта и «помещения» их в иные типы языковых и смысловых конструкций. Стереотипы культурного и обыденного сознания, одновременно сталкиваясь и взаимодействуя друг с другом, образуют новые, выходящие за рамки привычных норм их восприятия, ассоциации. Возникает эффект как бы «размагничивания» полюсов, при котором их противопоставленность нейтрализуется, способствуя возникновению нового ассоциативного поля. Этот результат достигается использованием в рамках диалога телеведущий – зритель различного рода интертекстуальных включений (например, имен собственных, всем известных явлений и т. п.), порождающих эффект «расширения» диалога [2, с. 38–39].

Словотворчество телеведущих программы «Пока все дома» ориентировано прежде всего на разговорную речь, на часто используемые в нем конструкции и модели, создающие оптимальные условия для действия механизмов языковой игры, обретающей характер естественной коммуникативной ситуации. Необходимо подчеркнуть, что во взаимодействии телеведущий – зритель значимым связующим элементом передачи неожиданной информации является интертекстуальный текст, открывающий широкие креативные возможности игры с ассоциациями. Безусловно, в этой языковой игре главным «ведущим» коммуникантом является телеведущий Т. Кизяков. Именно ему принадлежит инициатива творческой игры с ассоциациями, основанной на хорошем знании стереотипов культурного и быденного сознания зрителей. Именно от его умений устанавливать глубокие связи между известными понятиями и представлениями, событиями и чувствами, идеями и образами зависит успех этого креативного языкового эксперимента.

В рамках данной статьи рассмотрим аксиологические механизмы языковой игры, представленные на словообразовательном уровне в виде неожиданных словообразовательных моделей окказионализмов, сконструированных в результате их языкового и образного пересмысления. Так, одним из частотных способов создания окказионализмов в речевом дискурсе Т. Кизякова и А. Бахметьева является аффиксальный способ. Рассмотрим следующие примеры: 1) образование прилагательного с суффиксом *-ист-* со значением «неполнота признака» с нетипичной для него основой существительного со значением вещества (*сталистая* от «сталь»); 2) образование прилагательного с помощью префикса *под-* и суффикса *-енн-* к основе имени существительного (*подпужиненная*), приставки *о-* и суффикса *-енн-* (*офонаренный набалдашник имени Бахметьева*); 3) образование по весьма продуктивным словообразовательным моделям существительных с помощью суффиксов *-ищ-* со значением увеличительности (*коромыслище* – по аналогии с «волчище») и *-ик-* со значением «продукт творческой деятельности» (*шедэврика*); 4) образование глагольных форм путем присоединения суффикса *-и-* к основе существительного (шляп-и-ть); образование существительного с помощью суффикса *-ец* со значением лица (*подмосковец, очумелец*) («Вы москвич? героиня передачи И. Маркова обращается к Т. Кизякову»). – Подмосконец»).

Кроме аффиксального способа создания окказионализмов у телеведущих рубрики «Очумелые ручки» программы «Пока все дома» довольно популярны и различные способы сложения: сложносоставной способ (*столлик-хромоножка, очумелец-предотвратитель* – о Бахметьеве), чистое сложение (*комнатно-банкетная ситуация,пельменно-вареничный способ, влагозащищённая конструкция, очумелоизобретение*), аббревиация (прежде всего само название рубрики «Очумелые ручки» как производное от «очень умелые»; *Архибахмет* – Андрей Саныч от «Архимед Бахметьев»).

На основе указанных способов словообразования часто возникают новообразования контаминированной структуры, т. е. слова, включающие в себя компоненты обоих производящих как на формальном, так и на семантическом уровнях, например: *коромысль* – от «коромысло» и «мысль», *пифагордость* – от «Пифагор» и «гордость», *юморезка* – от «юмор» и «резак» и, очевидно, от «юмореска» (ср.: «Ясно, что самым острым из всех режущих инструментов был и остаётся / ...ум, сегодня... / наши очумелые ручки блеснут очередным шедевром технического остроумия, со своей... / новейшей... / юморезкой (речь идет о применении резаков) выступит народный любимый самоучка, он же народный очумелец А. Бахметьев, выступит в свойственной только ему приятной манере (телепрограмма «Пока все дома»). Следующая словообразовательная модель слова *Нашдодыр*, несомненно, вызывает ассоциативные ряды

как с «Мойдодыром» К. И. Чуковского, так и с выражением «до дыр», кроме того, как бы «указывая» на субъекты «словопроизводства», подчеркивая, что ведущих двое.

Таким образом, использование в речи телеведущих новообразований, сконструированных в результате сознательного нарушения словообразовательных и семантических стереотипов культурного и обыденного сознания зрителей, свидетельствует о следующем:

– явление языковой игры в речевом дискурсе Т. Кизякова и А. Бахметьева представляет собой особый языково-ментальный феномен, механизмы которого имеют аксиологическую природу;

– окказионализмы и контаминационные образования, без сомнения, вызывающие у телезрителей креативные ассоциации, рассчитаны не только комический эффект, но и на их творчество и со-творчество, что и обеспечивает «коммуникативный успех» и высокий рейтинг этой замечательной телепередачи.

### Литература

1. Золотарёва С. А. Прагматические условия реализации языковой игры // Филология. – URL: [ftp:lib.herzen.spb.ru/text/zolotareva\\_107\\_120\\_126.pdf](ftp:lib.herzen.spb.ru/text/zolotareva_107_120_126.pdf). С. 120–126.
2. Селезнёва Л. В. Диалогичность газетного текста // Язык. Культура. Общество. М.: Высшая школа, 2007. С. 38–39.
3. Фролов М. Е. Телевизионный дискурс информационно-аналитических программ (на материале программ криминально-правовой тематики НТВ): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2004.

### М. К. Цой

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## ПОСЛОВИЦЫ – КЛАДЕЗЬ УЗБЕКСКОЙ И РУССКОЙ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ

**Аннотация.** Дается характеристика эстетической и этической значимости пословицы как жанра устного народного творчества, рассматриваются языковедческие особенности пословиц узбекского народа в сравнении с русскими.

**Ключевые слова:** паремия; художественный мир; эстетическое воздействие; жизненный опыт; этические и эстетические нормы.

Пословица – предельно лаконичный и в то же время удивительно емкий и глубоко содержательный жанр устного творчества, складывающийся на протяжении многих столетий на основе социально-экономического, политического и культурного опыта народа Узбекистана и России. Общественная значимость пословиц заключается в том, что они выражают мировоззрение широких масс, реже – отдельных социальных слоев общества. Нет ни одной стороны жизни общества, которая не была бы отражена в этом жанре. В пословицах достаточно широко и полно в пространственном и временном планах прослеживаются причинно-следственные связи и отношения окружающей действительности. Пословицы передают глубокие мысли в художественно отшлифованной форме.

Узбекские и русские пословицы как жанр устного народного творчества имеют ряд особенностей, резко отличающих их от других афористических жанров.

Пословица всегда передает законченную мысль, выраженную в виде краткого заключения. Лаконичность мысли обеспечивается цельностью композиции, позволяющей достигнуть сжатости выражения. Пословица не терпит лишних слов, описаний и характеристик, ибо уже сама сконцентрированная мысль несет большую эстетиче-

скую нагрузку и требует лаконичных и предельно выразительных средств художественного воплощения.

Для пословицы характерна передача мысли в логической последовательности и ярко выраженной категоричности. Большинство пословиц оценивает явление действительности либо категорически положительно, либо категорически отрицательно. Ведущую роль в выражении последовательно логичной категоричности пословиц играет форма художественного воплощения, состоящая из двух полярно противоположных частей. Это делает пословицу легко воспринимаемой и запоминающейся.

Пословицы могут быть употреблены в прямом и переносном значении. Это особенно значительно расширяет тематический круг и границы использования пословиц. Благодаря ей пословицы могут параллельно бытовать в речи нескольких народов. Поговорки же и другие фразеологические обороты локально ограничены и никогда не вторгаются в сферу межнационального употребления [1, с. 56].

Классовые взаимоотношения, противоречия и антагонизм выражаются в узбекских пословицах в высшей степени полярно и дифференцированно. Направленность таких пословиц определяется в зависимости от того, кто именно ими пользуется, и какое положение он занимает [5, с. 37]. Взять, к примеру, пословицу «Бай стремиться к баю, вода стекает к саю». В ней, хотя и выражена специфика общества с классовым антагонизмом, однако установить социальную направленность невозможно. В устах простого труженика она будет выражать одно, а в устах феодала – другое. Иначе говоря, классовая функция пословиц зависит от того, кем в данном конкретном случае она использована.

Философичная по своей природе, пословица всегда выдвигает на первый план облеченную в совершенную художественную форму законченную мысль или вывод. Философичность пословиц проявляется, с одной стороны, в доходящем до гиперболизации обобщении, а с другой – в правдивом отображении диалектических закономерностей и категорий через объективное изображение жизни [4, с. 129].

Узбекский народ, как и народы всего мира, владеет огромным паремиологическим наследием. Вопросы сбора, систематизации, тщательного изучения этого наследия, опубликования его в виде цельных сборников находятся в центре внимания узбекских фольклористов. Издано много сборников народных пословиц и поговорок на узбекском и русском языках. Значительный вклад в изучение и публикацию узбекских пословиц внесли Б. Рахман, Ш. Рози, Х. Зарифов, Б. Каримов, М. Афзалов, С. Ибрагимов, Ш. Риза, О. Азимов, С. Худайбергенов, Р. Джуманиязов, Х. Шамс, М. Рахманов, Р. Камиллов.

Как и пословицы других народов, узбекские и русские пословицы неотделимы от жизни народа. Их национальное своеобразие и общечеловеческий характер проявляются в тематическом диапазоне, манере отображения действительности, в художественной форме и, наконец, в языке. Присмотревшись внимательно, нетрудно заметить, что узбекские пословицы делятся на две большие группы:

Пословицы, встречающиеся, как и в узбекском фольклоре, так и в фольклоре других народов. Такие пословицы, отражающие общечеловеческие категории и качества, могут быть заимствованы у других народов, а также создаваться самостоятельно у каждого на основе общих закономерностей развития. Например: *Боши оққан томон – Кудаблагорассудитса голове*. Аналогия: *Куда глаза глядят; Очиқ кўнгил (кўнгил очик) – Открытая душа*. Аналогия: *Душа нараспашку; Ўнг кўлим, сўл кўлим-бари ўз кўлим – Правая рука, левая рука – все (они) мои руки*. Аналогия: *Своя рука – владыка*.

Пословицы, отражающие жизнь, мировоззрение, этические и эстетические нормы, обычаи и традиции именно узбекского народа. Национальное своеобразие таких пословиц заключается:

а) в непосредственном отражении общественно-политической, культурно-экономической жизни, быта и исторической действительности узбекского народа *Беҳидек саргайиб, шакдек ингичка тортиб қолибди – Он стал желтее шафрана и тоньше шёлка*. Аналогия: *Выжатый как лимон; Бир пулга қиммат – Не стоит гроша*. Аналогия: *Не стоит ломаного гроша; Ёт товқудай – Как чужом курица – чужак курица!* Аналогия: *Белая ворона; Тилларда достон – Поэма у всех на устах*. Аналогия: *Притча во языцех*;

б) в отражении характерных для узбекского народа территориальной топонимики, растительного и животного мира (*Голова есть – шапка будет, джигит жив – коня добудет. Лучшее из мяса – казы, лучшая из собак – тазы. Арык не вырыть – поле не полить. Дураку до Хивы рукой подать*);

в) в наличии характерных для узбекского народа этнографических особенностей (*Дому палас к лицу, жене – наряды. Родней не кичись – как бы краснеть не пришлось. Разбился кувшин гончара, разлилась буза бузагара. Плову бери столько, сколько блюдо позволит. И лепешка хлеб, и крошка – хлеб*);

г) в языке (*Куй железо пока раскалено. Аусту собственные ноги короткими кажутся. Пословица речь украшает. Пять пальцев – и все неравны. Больного не кишим – горькое лекарство исцелит. «Азиз» не уйдет без белого, девушка – без приданного*).

По способу формирования пословицы делятся на:

а) возникшие на основе многовекового общественно-политического, экономического опыта и наблюдений народа;

б) появившиеся в результате широкого распространения среди народа тех или иных назидательных мыслей, заимствованных из произведений прозаиков и поэтов. («Вечно жив тот, кто миру оставил слово» – Абай, «Милее книги в мире друга нет» – Алишер Навои, «Многие люди могли бы удвоить свое влияние и успех при помощи доброжелательной вежливости» – Ф. Рузвельт).

В пословицах реальная действительность отображается эмоционально с помощью фонетических (аллитерация), художественно-изобразительных средств и приемов (антитеза, уподобление, сравнение, эпитет, одушевление, игра слов, гиперболы, преуменьшение, метонимия), переносов (метафора, синекдоха), стилистических форм (повтор, сокращение). Все это свидетельствует об образности пословиц и дает право именовать их самостоятельным художественным жанром.

Форма художественного воплощения пословиц помогает раскрытию их идейного содержания. Благодаря этому пословицы в качестве самостоятельного жанра служат ярким примером проявления эстетического закона единства формы и содержания.

## Литература

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: Гос. учеб.-пед. изд., 1957. 240 с.
2. Батьрова М. А. Методическое пособие «Пословицы и поговорки в русском, узбекском и иностранных языках» (Межкультурные коммуникации). Ташкент, 2010. 41 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа: в 2 т. СПб.–М.: Типография М. О. Вольфа, 1879. 1392 с.
4. *Пословицы* // Литературная энциклопедия: в 2 т. / под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого и др. М.–Л.: Л. Д. Френкель, 1925. Т. 2. 617 с.
5. Сувокулова Х. Ўзбек халқ мақоллари. Тошкент: Адабиёт учқунлари, 2014. 152 с.
6. Шолохов М. А. Сокровищница народной мудрости // Пословицы русского народа. Сборник В. Даля. М., 1957. С. 178.

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УСЛОВНЫХ БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Рассматриваются средства выражения условных отношений в бессоюзных сложных предложениях. Выявляются различия и общие свойства, присущие рассматриваемым конструкциям в современном русском языке.

Ключевые слова: бессоюзные сложные предложения; условные отношения; союзы; препозиция; постпозиция; реальность; ирреальность.

Особое место в русском языке занимают сложные предложения, выражающие условные отношения. Сложные предложения с семантикой условия могут быть союзными, которые оформляются при помощи союзов, в том числе стилистически окрашенных, являющихся показателями связи частей сложного предложения. Вместе с союзами в оформлении таких предложений могут принимать участие слова-корреляты. Часть условных союзов и союзных сочетаний оформляет как нереально-условные, так и потенциально-условные предложения. Другая часть оформляет только потенциально-условные предложения. Наряду с союзными выделяются бессоюзные сложные предложения с двусторонним отношением частей, которые, являясь особыми синтаксическими образованиями, устанавливают в числе прочих условные отношения [5, с. 636].

*Будь я спокоен, я отнесся бы к своей идее о сближении корабля с девушкой как к дикому суеверию* (А. Грин).

Бессоюзные предложения могут выражать условные, причинные, уступительные, целевые и следственные отношения. Это выражение происходит посредством смысловой взаимосвязанности текста и интонацией.

Бессоюзные сложные предложения, выражающие условные отношения, «передают информацию о каком-то акте деятельности, называя две фазы этого акта: мотивирующую и исполнительную» [3, с. 90]. Одна часть сообщает о событии, которое рассматривается как условие, необходимое и достаточное для совершения деятельностного акта, а другая часть передает само содержание этого акта деятельности:

*Удастся ему достать ценные сведения – у него деньги, чины, положение, известность, нет – его расстреляют без суда, без всяких формальностей, рано утром во рву какого-нибудь косого капонира* (А. И. Куприн).

Бессоюзные сложные предложения привлекали внимание многих исследователей русского языка, в частности, П. А. Лавровского, Ф. И. Буслаева, А. А. Потебни, Ф. Е. Корша, Б. В. Лаврова, Э. И. Коротаевой и др.

Достаточно широкое распространение предложений с данным значением объясняется тем, что оно чаще всего выражается не только их лексическим составом, но и определенным соотношением грамматических форм глаголов, а также грамматикализовавшимися лексическими средствами. В составе рассматриваемых конструкций можно выделить две группы предложений: 1) предложения соотносительные с союзными – они свободно допускают включение союза если; 2) специфически бессоюзные, не допускающие такого включения.

Предложения первой группы по характеру употребления глагольных форм вполне аналогичны союзным. Но по сравнению с союзными здесь более жесткий порядок частей. В большинстве случаев предложение, выражающее условие, может употребляться только в препозиции:

*Хочешь быть безукоризненным – не бойся прямолинейности* (Ю. Нагибин).

Однако в устной разговорной речи не исключена в некоторых случаях и постпозиция:

*Заходи вечером, будет время (если будет).*

Е. М. Галкина-Федорук выделяет по выражению сказуемых в сложных предложениях со значением обусловленности следующие разновидности:

– сказуемые обеих частей сложного предложения имеют значение будущего времени:

*А уьете – ничего не получите* (Л. Толстой);

– сказуемое первой части выражено формой будущего времени изъявительного наклонения, второй части – формой повелительного наклонения:

*Что нужно будет – скажите Павлу или Татьяне* (И. Тургенев);

– сказуемое первой части выражено формой повелительного наклонения, второй части – формой будущего времени:

*Выходи замуж, живи законным порядком, – я сам тебе пятьдесят в месяц платить буду* (М. Горький).

В этой разновидности бессоюзных сложных предложений со значением конкретной обусловленности часто возникает между его частями уступительное соотношение:

*Пытай железом и огнем, – я не признаюся ни в чем* (М. Лермонтов);

– сказуемое первой части выражено формой повелительного наклонения в значении условия; во второй части – формой сослагательного наклонения:

*Умри кто-нибудь из маленьких, мы не стали бы тебя беспокоить* (А. Чехов).

Особую подгруппу в бессоюзных сложных сочетаниях с условным значением образуют те, в которых предикативные части выражены обобщенно-личными предложениями. Такие предложения характерны для афористической речи, для языка фольклора, для пословиц.

*Есть честь – береги, а нет – не напрашивайся. Выпрашивать станешь – побирешкой назовут. Любишь кататься – люби и саночки возить* (Пословицы).

Во второй группе предложений используются такие специализированные средства выражения условия, употребление которых исключает возможность союза. Это, во-первых, лексемы достаточно, стоит (стоило); во-вторых – глагольные формы изъявительного наклонения в значении условного:

*Теперь мне достаточно сказать только слово, как люди беспрекословно подчиняются* (А. Воронин); *Стоило мне случайно увидеть Михаила в гимназии или на улице, и весь мой остальной день был отравлен* (В. Вересаев).

Слова достаточно и особенно стоит, стоило по существу не выражают ничего, кроме грамматического значения регулярно повторяющейся обусловленности. Несмотря на это, они определяют всю структуру предикативной конструкции, входя в состав сказуемого и обуславливая ее безличный характер.

По определенности выражения общих отношений подчинения и значения условия обе эти подгруппы равнозначны предложениям с союзами.

Бессоюзные предложения, как и все условные, в зависимости от характера модальных планов частей подразделяются на две группы: потенциально-реальные и ирреальные. В предложениях потенциально-реальных событие-условие и/или событие-следствие из потенциальных могут стать реальными. В предложениях ирреальных сообщается о событиях предполагаемых, желательных, но не осуществившихся в действительности.

По коммуникативной установке эти сложные предположения делятся на два типа высказываний – сообщающие и побудительные:

*Не твоё дело... И приглянулась – в свахи тебя не позову* (М. Горький).

Предикативные части сложного предложения характеризуются определенной соотношенностью модального и временного планов. Наиболее частотны конструкции, имеющие единый временной и модальный планы – это будущее потенциальное действие:

*Он не уводил. Я сама к нему пришла. И теперь уведёте – опять приду* (Л. Н. Толстой).

Первая часть отличается гибкостью – допускает варьирование временного плана, это может быть настоящее или прошедшее действие:

*Удалось тебе сделать, чего тебе хотелось, что казалось невозможным – ну и пользуйся, душа, по самый край!* (И. С. Тургенев).

Обычным является и такое сочетание модальных планов частей: реальное или потенциальное действие-побуждение к действию:

*А больше покрывайте, – он и не то украдёт* (С. А. Найдёнов).

В сложных предложениях ирреального плана в обеих предикативных частях глаголы употребляются в форме сослагательного наклонения:

*Заплатил бы тогда в хор тысяч десять, и взял бы честь честью* (Л. Н. Толстой).

### Литература

1. Акопян А. В. ЕСЛИ и только ЕСЛИ. Ереван: Изд-во ЕГУ, 2012. 172 с.
2. Галкина-Федорук Е. М., Горшкова К. В., Шанский Н. М. Современный русский язык: Синтаксис: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Либроком, 2009. 200 с.
3. Изаренков Д. И. Бессоюзное сложное предложение. М., Русский язык, 1990. 163 с.
4. Ильина С. А. Выражение обстоятельственных отношений в письменной книжной речи: учеб. пособие для студентов продвинутого этапа обучения, магистрантов и аспирантов. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 120 с.
5. Русская грамматика. Том II. М., 1980.

### Н. Э. Шакурбанова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Рассматривается социолингвистический потенциал полипредикативных синтаксических конструкций в русском языке, описаны возможности данных синтаксических единиц и их функционирование в речи и результаты речевого поведения личности. Описан этап формирования социолингвистики на стыке наук, и рассмотрена проблема анализа в контексте синтаксиса.

**Ключевые слова:** полипредикативные конструкции; синтаксис; социолингвистика; контактирование; речевое поведение.

Социолингвистический аспект в синтаксисе русского языка практически не изучен. В частности, полипредикативные синтаксические конструкции еще не рассматривались через призму социолингвистики. Это связано с тем, что с середины 50-х гг. развитие серьезной лингвистической науки в России пошло в сторону структурного изучения языка. На этом пути были достигнуты интересные результаты, но социальная сторона проблемы оставалась за пределами внимания.

В США в этот же период, наука характеризовалась ростом интереса лингвистов к формальным задачам. Произошло разграничение системы языковых правил от социальных.

К тому же, социолингвистика является молодой наукой, которая находится на стыке многих языковых дисциплин и поэтому развивается разнопланово. Для развития

науки в целом, необходимо сформулировать конкретные, универсальные принципы анализа, куда будут входить как социолингвистические параметры, так и чисто лингвистические основы анализа конкретных областей языка. Поэтому «на повестке дня развития данной науки стоит задача разработки таких методов и понятийного аппарата, которые помогут преодолеть фрагментарность социолингвистических исследований, повысить их уровень от описательного до типологического, что позволит выявить не только частные закономерности развития языка, но и социолингвистические универсалии» [2].

Для того, чтобы поднять вопрос социолингвистической информативности полипредикативных синтаксических конструкций, надо определиться с понятием «социолингвистика».

Социолингвистика представляет собой отрасль языкознания, которая имеет прикладной характер. Это достаточно молодая отрасль, появляется как отдельная область языкознания во второй половине XX века. В наши дни социолингвистика переживает очередной всплеск интереса, возрождения и это связано с экстралингвистическими процессами.

Социолингвистика относится к так называемому внешнему языкознанию. Социолингвистикой рассматривается язык не сам по себе, не как структура, а в его связях с коллективом носителей языка.

Поскольку нам интересны полипредикативные конструкции, рассматриваемые в социолингвистическом аспекте, то расскажем подробнее, почему до сих пор нет исследований, посвященных именно синтаксической стороне русского языка, рассмотренного через призму социолингвистики.

Это связано с тем, что с середины 50-х гг. развитие серьезной лингвистической науки в России пошло в сторону структурного изучения языка, прежде всего фонологии, морфологии и синтаксиса. На этом пути были достигнуты интересные результаты, но социальная сторона проблемы оставалась за пределами внимания.

«В США в этот же период времени, что и в России, наука характеризовалась ростом интереса лингвистов к формальным задачам. С выходом в свет книги Н. Хомского «Синтаксические структуры» в 1957 г. началась так называемая «хомская революция» в лингвистике, в основе которой лежал принцип формализации описания. Было отделено изучение системы языковых правил от изучения индивидуальных и социальных правил, определяющих контекстное использование языковых структур. Таким образом, реальный язык был «очищен» от конкретных коммуникантов, рассматривались лишь идеальный говорящий и слушающий, не учитывались никакие функции языка, кроме коммуникативной [1].

В настоящее время социолингвистический подход применяется к фонетике, лексике, фразеологии. Нами не были выявлены исследования, касаемые синтаксической структуры русского языка, а в частности, полипредикативных синтаксических конструкций (к которым относятся многочленные сложные предложения и сложные предложения усложненного типа), представленные в социолингвистическом аспекте. Поэтому нам представляется интересным рассмотреть данную проблему. В этом мы видим социолингвистический потенциал вышеуказанных конструкций.

До сих пор нет единого подхода к анализу языка с точки зрения социолингвистики. Не определены четкие критерии анализа. Это создает благодатную почву для научных исследований в этой области, а значит, и для развития социолингвистики как науки.

Мы считаем, что в каждой области языка могут действовать свои особые критерии анализа, но для развития науки в целом, необходимо сформулировать конкретные,

универсальные принципы анализа, куда будут входить как социолингвистические параметры, так и чисто лингвистические основы анализа конкретных областей языка. Поэтому «на повестке дня развития данной науки стоит задача разработки таких методов и понятийного аппарата, которые помогут преодолеть фрагментарность социолингвистических исследований, повысить их уровень от описательного до типологического, что позволит выявить не только частные закономерности развития языка, но и социолингвистические универсалии» [3].

Социолингвистический потенциал полипредикативных синтаксических конструкций мы видим в исследовании того, как они характеризуют ту или иную социальную роль, с какой целью применяются в тексте и какую функцию выполняют. Таким образом, мы определим конкретную социолингвистическую информативность.

Проблема изучения социолингвистической информативности полипредикативных синтаксических конструкций заключается в том, что перед нами стоит задача выяснить, какие полипредикативные конструкции с однотипной и разнотипной синтаксической связью между ПЧ чаще используют в своей речи персонажи современных художественных произведений русской литературы, играющие типичные женские социальные роли: «мать», «сестра», «подруга».

Данное исследование поможет определить особенности речевого поведения женщин, а именно, особенности построения конструкций, специфику их употребления для достижения конкретной цели в разговоре, четкое определение функции данных конструкций в речи. Проведя данное социолингвистическое исследование, мы выясним общие черты синтаксической организации женской речи, играющих социальных роли, свойственные им.

### Литература

1. Вахтин Н. Социальные аспекты исследования языка. URL: <http://window.edu.ru/resource/466/38466/files/spr0000010.pdf>.
2. Крючкова Т. Б. Развитие отечественной социолингвистики. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-otechestvennoy-sotsiolingvistiki>.
3. Михальченко В., Крючкова Т. Социолингвистика в России // Вопросы языкознания. 2002. № 5. С. 135.

### А. Г. Шереметьева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

## О СЕМАНТИЧЕСКОМ ВАРЬИРОВАНИИ И СЕМАНТИЧЕСКОМ ИНВАРИАНТЕ В РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ

**А н н о т а ц и я .** В данной статье рассматриваются основные признаки семантического варьирования в русской лексике в сопоставлении с формальным варьированием, постулируется тезис о полисемии как явлении, протвоположном семантической вариантности.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** семантический инвариант; формальное варьирование; семантическая вариантность; семантическая валентность; полисемия.

Проблема выделения семантического инварианта – одна из наиболее сложных в современной лингвистике. Если формальное варьирование – общепризнанный факт, то семантическое варьирование как частичная модификация значения, т. е. наличие у одного конструктивного целого нескольких соотносительных, но не тождественных значений, не столь бесспорно. В лингвистической литературе существуют различные подходы к варьированию семантики: от полного отрицания самого явления (В. М. Солнцев, В. Д. Девкин), до определения его специфики и признания существен-

ной роли в системе двусторонних единиц, обычно начиная с лексемы (А. И. Смирницкий, О. С. Ахманова, А. А. Уфимцева). Отметим, что в «Пролегоменах к теории языка» Л. Ельмслев подчеркивал, что «расчленение на варианты в науке о содержании так же возможно и необходимо, как и в науке о выражении» [2, с. 339].

Весьма показателен факт существенного расширения понятия семантической вариантности в трудах А. Ф. Лосева. Говоря о «бесконечной семантической валентности» языкового знака, А. Ф. Лосев интерпретирует ее как следствие «обязательной смысловой подвижности и даже непрерывности языка». Он констатирует бесконечное множество значений, которым обладают слова и другие единицы, если брать их не статически, а динамически. По А. Ф. Лосеву, «значение может принимать самые разнообразные формы, начиная от нуля и до бесконечности» [3, с. 57].

Так, языковая валентность, т. е. «способность отдельного знака вступать в связь с другими знаками для возникновения более или менее обширных цельностей» [3, с. 125], по мысли А. Ф. Лосева, «не есть какая-нибудь постоянная или устойчивая величина. Она вечно бурлит разными смысловыми возможностями, и в живом языке такая смысловая валентность знака никогда не может исчерпать себя» [3, с. 130]. Это положение иллюстрируется автором множеством конкретных (контекстуальных) значений русских и латинских падежей, в котором основные, традиционно выделяемые в грамматике типы значений оказываются только «некоторого рода вехами в безграничной области семантического функционирования данной грамматической формы» [3, с. 131].

Следовательно, семантическая вариантность, как и вариантность формальная – способ функционирования языковых объектов. В аксиоматике теории языковых знаков А. Ф. Лосева явление семантического варьирования соотносимо с Аксиомой языковой валентности VI (XXXIX): «Каждый языковой знак определяется своей бесконечной интерпретативно-смысловой валентностью» [3, с. 132]. Нельзя не обратить внимание на оригинальную трактовку проблемы семантического варьирования (и семантики в целом), предложенную А. Ф. Лосевым по отношению к единицам разных уровней. Фонеме соответствует Аксиома языковой валентности XI (XLIV): «Каждая отдельная звуковая валентность сохраняет в себе все части смысловой валентности языка вообще», морфеме соответствует Аксиома XII (XLV): «Каждые два или несколько звуков, обладающие одной и той же валентностью, сохраняют в себе все черты смысловой валентности языка вообще», лексеме, а также словосочетанию, предложению и другим более сложным объектам – Аксиома XIII (XLVI): «Любое по количеству звуковое сочетание тоже, в свою очередь, может являться по своему смыслу единичным (т. е. далее неделимым) элементом общеязыковой валентности с сохранением всех смысловых свойств этой последней» [3, с. 138–139]. Это значит, что и элементарные, и сложные языковые объекты (от фонемы до текста) являются «неделимой бесконечностью и способны получать бесконечное множество разных значений» [3, с. 139].

При проецировании аксиом А. Ф. Лосева на вариологическую проблематику существенными оказываются следующие положения: 1) семантическое варьирование является непременным условием функционирования двусторонних единиц языка; 2) семантическое варьирование осуществляется при сохранении формы объекта; 3) семантическое варьирование имеет интерпретационный характер; 4) семантическое варьирование иллюстрирует существующие в «общеязыковом потоке» вариантно-инвариантные отношения: общий понятийный инвариант языка реально проявляется в виде единичного семантического варианта, порожденного этим понятийным инвариантом.

Идею понятийной языковой общности А. Ф. Лосев соотносит не только с собственно семантической вариантностью, но и с полисемией и синонимией. При исследовании общезыкового потока как отражения потока сознания центральным понятием оказывается предельно обобщенная семантическая «общность», которая «осмысляет и оформляет свои единичные выражения, являясь их смысловым законом; а каждый единичный вариант... вызывает ко всей общности и является ее выражением» [3, с. 463].

Итак, в предельно обобщенном, скорее общефилософском, чем собственно лингвистическом аспекте, семантическое варьирование – форма бытия и функционирования определенной смысловой «общности», заключающаяся в существовании множества ее интерпретационных вариантов. Семантические варианты, т. е. соотносимые, но частично различающиеся значения, репрезентируют эту «общность» как свой инвариант. Следует учесть, что интерпретационно-семантические колебания объекта должны скрепляться единством его формы: лишь в этом случае сохраняется тождество объекта и явление вариативности не изменит своей сути (нарушение формального единства связано с переходом вариантности в синонимию).

На наш взгляд, подобная трактовка вполне сопоставима с характеристикой вариантностно-инвариантных отношений при синхронном формальном варьировании: смысловая «общность», т. е. семантический инвариант, – и «множество, класс» объектов, т. е. формальный инвариант, – оказываются понятиями, если не тождественными, то весьма близкими, отражающими общефилософское «общее».

Феномен семантического варьирования непосредственно связан с традиционной для языкознания проблематикой полисемии, т.е. многозначности лингвистических объектов. Полисемия (полисемантизм) предполагает «наличие у одного и того же слова (у данной единицы выражения, характеризующейся всеми формальными признаками слова) нескольких связанных между собой значений, обычно возникающих в результате видоизменения и развития первоначального значения этого слова» [1, с. 335]. Сами же различные значения многозначного слова обычно квалифицируются как его лексико-семантические варианты, например: холодный ветер, холодный костюм, холодный подвал, холодный чай, холодный климат, холодный ум, холодный прием, холодное копчение рыбы [5, с. 46].

По мнению А. А. Уфимцевой, «подобно тому, как молекула делится на атомы, так и слово-лексема (комплексное слово, словарное слово) в каждый исторический период представляет собой сложную асимметричную структуру, последовательность лексико-семантических вариантов слова, строго упорядоченную отношениями производности» [4, с. 413]. Как видим, отношения между разными лексико-семантическими вариантами скорее генетические, чем собственно вариативные, что обусловило появление в работах А. А. Уфимцевой, постулирующей тезис о лексико-семантических вариантах (ЛСВ) как элементарных единицах лексического уровня, весьма сомнительного термина «последовательно производная вариантность» [4, с. 415].

При таком подходе к семантическому, в частности, лексико-семантическому варьированию, существенно осложняется выделение инвариантного основания, поскольку, даже по признанию самой А. А. Уфимцевой, « в полисемантическом слове, независимо от характера его смысловой структуры, невозможно выделение общего лексического значения данного словесного знака как несуществующего» [8, с. 67]. А. А. Уфимцева же предлагает изменить сам принцип лингвистической инвариантности: «...понятие «инвариантности» в лексическом значении слов может быть интерпретировано в отличие от инвариантности других языковых единиц в несколько другом аспекте... Если инвариантность в означаемом... интерпретировать как более

устойчивое, менее подвижное, служащее основой семантической производности, то прямое номинативное значение можно считать в определенном смысле инвариантным» [8, с. 67]. Как видим, даже при всех многочисленных «оговорках» относительно специфики подобных явлений квалификация полисемии как семантической вариантности некорректна по причинам принципиального характера: 1) наличие нетипичных для синхронного варьирования отношений между вариантами и 2) невозможность выведения собственно инварианта (а не замена его одним из вариантов).

Идея семантического инварианта при полисемии признается рядом ученых (О. Н. Трубачев, Д. Н. Шмелев, В. М. Солнцев и др.) «методологическим заблуждением», «явной фикцией», «идеей бесспорно умозрительной». Мотивы ее возникновения, по мнению О. Н. Трубачева, «можно понять на фоне общих и нередко поверхностных тенденций фонологизировать, структурировать лексико-семантическое исследование и получить «непротиворечивую» картину» [7, с. 164]. Того же мнения о принципиальной невозможности выведения семантического инварианта при полисемии придерживается и В. М. Солнцев, справедливо признавая соотносимое с отдельным понятием каждое отдельное значение многозначного слова инвариантным по своей природе [6, с. 41].

Представляется целесообразным разграничивать сами понятия полисемии и семантической вариантности (прежде всего на лексическом уровне). Полисемия – это не варьирование одного значения, а образование новых значений на базе исходного (преимущественно в диахроническом аспекте). Полисемию можно квалифицировать как результат процесса значения образования, где есть исходное значение и есть его порождения, но нет инварианта всех этих значений.

Семантическое лексическое варьирование осуществляется как явление контекстуально-интерпретационное в пределах каждого лексического значения многозначного слова, причем последнее выступает именно как инвариант, то самое «всеобщее», которое модифицируется в контекстуальных вариантах – интерпретациях.

Диахронический подход к проблеме семантической инвариантности вряд ли возможен, так как он «выводит» вариантность в область полисемии.

Предпринимаемые в ряде вариологических исследований попытки игнорировать проблему инвариантности, объединяемые достаточностью констатации самого факта существования нескольких вариантов, на наш взгляд, методологически не корректны. Инвариантность является другой стороной вариантности и ее «неизбежность» несомненна. По словам Р. Якобсона, «...постоянное, всеобъемлющее, исполненное глубокого смысла взаимодействие инвариантов и вариантов оказывается существенным, сокровенным свойством языка на всех его уровнях» [9, с. 301].

Итак, функциональный аспект исследования языковых объектов непременно предполагает существование вариантно-инвариантных отношений как при формальном, так и при семантическом варьировании.

### Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
2. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. Вып. I. М.: Изд. иностранной литературы, 1960.
3. Лосев А. Ф. Аксиоматика теории языкового знака в плане его специфики // Лосев А. А. Знак. Символ. Миф. М.: МГУ, 1982.
4. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М.: Наука, 1972.
5. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. М.: Наука, 1972. С. 413.
6. Солнцев В. М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. 1984. № 2.

7. Трубачев О. Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976.

8. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. М.: Наука, 1974.

9. Якобсон Р. Значение лингвистических универсалий для языкознания // Звегинцев В. А. История языкознания в очерках и извлечениях: сб. М.: Просвещение, 1965. Часть II.

**Р. Н. Ягафарова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## **ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА**

**А н н о т а ц и я .** Современный молодежный сленг выполняет мировоззренческую, номинативную, эмоционально-экспрессивную функции. На молодежный сленг в XXI в. прогресса и технологий большое влияние оказывает компьютеризация. Сленг не несет в себе никакой угрозы для классического русского языка, а появление новых слов говорит о его развитии.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** молодежный сленг; англицизмы; социолект; языковая среда; лингвисты; метафора; лексические единицы.

К слову, жаргон долгое время имел ярлык негативной окраски, а одно время его даже приравнивали к матерной лексике, и на сегодняшний день по ассоциативности этот термин имеет негативную реакцию [1]. И вот здесь на смену негативному термину «жаргон» пришло англоязычное слово – сленг, которое вытесняет предыдущий термин, уже не несет отрицательных эмоций и проникает в жизнь социума. Так в конце XX – начале XXI в. отмечаются новые тенденции в изучении неформальной молодежной речи – молодежный сленг изучают как компонент городского просторечия, его анализируют как образование, которое имеет свою лексико-семантическую систему и рассматривается со стороны культуры речи [2].

В современном мире на развитие современного сленга влияет не только компьютеризация, но и субкультуры, неформальные движения. Даже если они быстро появляются и быстро угасают, они оставляют след в разнообразии сленга. Так, на этом фоне можно назвать три причины возникновения молодежного сленга. Первая и главная причина – это уход от обыденности, своеобразная игра с ироническим содержанием. Молодежный сленг уходит от скучного мира взрослых. Вторая причина – молодежный сленг – это отображение своих носителей, он громкий, резкий и иногда дерзкий. Он пытается перестроить мир на другой манер, где помимо одежды, прически и образа жизни с помощью языка молодежь отражает внутреннее стремление быть ярче. Сленг вбирает в себя слова в основном из разных языков (мэн, чиллить), из диалектов (ухай-докать), реже из уголовного языка (шмон, тырить). Третья причина заключается в том, что после одиннадцати лет сознание ребенка перерастает в более сложное соединение, начинает формироваться сознание «не быть как все» [3].

Исходя из этого и создается сленг, который объединяет людей с общими интересами, образом жизни. Поэтому молодежный сленг – это многогранное явление, он отображает развитие общества на том или ином этапе. Но сколько не бороться со сленгом, от него никуда не денешься, а молодежь разговаривать только на литературном языке не сможет.

Обращая внимание на заимствование, в русском языке можно увидеть две составляющие. Первая – это когда слово можно составить из старых слов, второе же – позаимствовать, и тут русский язык выбрал преимущественно второй путь. Так мы используем принтер вместо печатающего устройства – это и короче, и понятнее, и моднее. Также такое заимствование в принципе целесообразно и угрозы языку не представляет. Но некоторые заимствования действительно избыточны, так как слова такие уже суще-

ствуют в русском языке. Например, слово бизнесмен борется с предпринимателем, имидж – с образом и презентация – с представлением, при этом первые слова в большинстве случаев вытесняют вторые, а это иногда затрудняет общение. Но язык – это стабильная система и он может любое заимствование приспособить к своим правилам и сделать их своими, дав им в распоряжения свои словообразовательные формы. По сути сленг – это в какой-то степени необходимая часть лингвистической системы.

Сленгизмы также могут перейти из сленга в разряд нормальных литературных слов, при этом слова не теряют свою эксцентричную окраску. Происходит это, в основном, благодаря СМИ. Ведь чтобы зацепить читателя, молодой круг, их используют в изобилии, чтобы создать веселую атмосферу. И тут уже сленгом начинает пользоваться и более зрелая аудитория. Также количество сленгизмов-синонимов тоже разное, например, слово девушка имеет около 50 значений – василиса, коза, клюшка, овца, герла и т. д. но тут важно знать, что несмотря на то, что они все являются синонимами, они отличаются эмоциональной экспрессией.

Конечно, сейчас сленг не противопоставляется официальной системе, границы уже размыты, но он продолжает быть неотъемлемой частью молодых людей. Ведь именно благодаря сленгу не только ученые-лингвисты, но и мы можем проследить как менялся мир за последние сто лет. На фоне сленга видно, как менялся и меняется мир, люди, мировоззрения, идеалы. Этот лингвистический пласт отображает сознание молодых людей, их ценностные и нравственные ориентиры. При этом сленг пополняется не только новыми словами, они также несут в себе эмоционально-междометную функцию. Например, *мрак*, *капец*, слова эти означают «плохо»; *клёво*, *ништяк* – «хорошо». То есть эти лексические единицы не просто выражают эмоциональное состояние, но и называют эмоцию. Также слова данного лексического пласта не имеют оценочного значения, но показывают намерение говорящего снизить социальную значимость предмета в речи, например, *училка*, *препод*. С развитием СМИ понятие «сленг» постепенно утрачивает свой первоначальный смысл, и теперь он употребляется не только в определенных группах, сленговые слова живут полноценной жизнью, однако все еще считаются нежелательными к употреблению в литературном языке. При этом носители языка, даже с высоким уровнем образования, в определенной ситуации также им пользуются и употребляют в своей речи. Сленг не является вредным для языка, он не загрязняет устную или письменную речь, а наоборот, он необходимая часть этой системы [2].

Одной из причин появления новых сленгизмов является оценочный характер, т. е. молодые люди дают свою оценку происходящему. Студенты придумывают сленгизмы, чтобы обозначить новые реалии, которые еще не имеют эквивалента в русском языке, например, *винда* – от англ. windows (окна). Также студенты включают в сленг лексические единицы из своих увлечений и хобби. Такие новые слова в дальнейшем могут легко войти в речь других людей, благодаря своей легкости и красочности, например, из студенческого сленга распространились в общественной речи такие слова как *няшный*, *няшка*, что означает *милый*, *хороший*. Пришли они из аниме, и большинство людей даже не знают об этом, даже не знают, что такое аниме. С точки зрения психолингвистики, студенческий сленг отличается иронической, иногда грубой фамильярной окраской. Молодые люди используют острые оценивающие словечки, не осознавая, что таким образом они выплескивают отрицательные накопившиеся эмоции, а это необходимо для психологической разгрузки и снятия эмоционального напряжения. Также сленг помогает раскрепоститься и избавиться от закомплексованности. Но стоит также отметить, что сленг не всегда несет в себе негатив, одобрительные слова с положительной семантикой тоже входят в его лексикон, например, *няшный*, *бэстовый*, *гуд* и др. [3]. Таким образом, причинами употребления

сленга являются: экспрессивность и эмоциональность речи, оценка предмета или события; конспирация; демонстрация острого ума, небанальности, потому что литературные слова – это серо и скучно; названия новых предметов и реалий; обогащения языка, прибавление конкретности предметам и явлениям; акцентирование на принадлежности к определенному факультету и профессии; стремление к краткости и простоте речи и последнее – это забава и удовольствие.

### Литература

1. Анищенко О. А. Эволюция обозначения молодежной речи: от технического языка до жаргона // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 108–117.
2. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения русского языка. М.: Наука, 1989. 184 с.
3. Скворцов Л. И. Об оценках языка молодежи // Вопросы культуры речи. 1964. № 3. С. 45–70.

### А. Якунина

Гулистанский государственный университет (Гулистан, Узбекистан)

### ПОНИМАНИЕ КОЛОРОНИМОВ В ЛИНГВИСТИКЕ

**А н н о т а ц и я .** Статья посвящена изучению цветообозначений в лингвистике, в частности его исторического и лингвокультурологического аспектов. Рассматривается так называемая колоративная лексика, а именно цветообозначения, связанные с оттенками цвета, которые имеют поуровневую систему. В частности, изучаются цветоименования с точки зрения принадлежности к различным частям речи.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** цвет; колоронимы; цветовые номинации; исследования; лингвистика; лексика.

У каждого человека своя яркая и образная картина окружающего мира, она воссоздается за счет цветового восприятия. Всякий цвет, расцениваемый нашим глазом, дает возможность дифференцировать однотипные предметы, обличать те или иные объекты реальной действительности в той мере, в которой это необходимо в определенной ситуации. Цветовая картина мира, как составляющая часть концептуальной картины мира, наверное, самая яркая и красочная из всех возможных хотя бы потому, что она состоит из множества цветовых оттенков, плавно переходящих из одного тона в другой.

Лингвистическая категория «цвет» тесно и неразрывно связана с категорией «свет». Отметим, что в научном сочинении употребляются различные термины для наименования слов, имеющих цветовую окрашенность: «имя цвета», «цветообозначение», «колороним», «цветономинации», «цветовые номинации». Научное лингвистическое внимание к анализу лексем-колоронимов «пристальное». Это подтверждает ряд исследований: Н. Б. Бахилина (1975), А. П. Василевич (2008), А. Вежбицкая (1997), С. В. Кезина (2008) и др.

Аспекты, представленные в работах, различны: исторический (Н.Б. Бахилина, Т. Н. Колесникова), семантический (Т. Е. Помыкалова, Е. Ю. Уметбаева), лингвокультурологический (Д. Н. Полякова), психолингвистический (Р. М. Фрумкина) и др. Рассмотрим различные современные лингвистические трактовки категории «цвет». Некоторые лингвистические исследования рассматривают лексику цвета под углом истории образования данных номинаций. Так, ученые анализируют имена, рассматривают то, насколько были изменены цветообозначения и какие факторы повлияли на их изменение или развитие [2, с. 9]. Кроме того, исследователь представляет научному вни-

манию историю названий цветономинаций, потерпевших значительные изменения в процессе истории.

Иной угол зрения на цветовые номинации представлен в диссертации Д. Н. Поляковой, которая анализирует данные лексемы с точки зрения лингвокультурологии на материале профессионально маркированных единиц – номинаций, которые объединяют «все уровни структуры языка профессиональной коммуникации (термины, профессионализмы, профессиональные жаргоны, номены)» [3, с. 10]. Кроме того, автор работы предлагает поуровневую систему распределения цветообозначений («лингвоцветовая система» (в русском, английском и немецком языках), т. е. «совокупность всех лексических единиц, отражающих значения цвета в языке»), которая состоит из нескольких ярусов. Основа системы – базовые колоронимы, к которым относятся лексемы, состоящие из одного корня и представленные следующими прилагательными и образованными от них существительными, глаголами и прочими дериватами: зеленый, белый, серый, красный, розовый, желтый. Лексемы второго уровня – двукорневые лексемы, образованные сочетанием основ двух цветоименований по модели «цвет + цвет»: синезелтый, розово-багровый и пр. Лексемы третьего уровня – широко употребительные подвиды базовых (первого уровня) колоронимов, уточняющих оттенок {лимонный, малахитовый, кофейный и пр.}, а также интенсификаторы (по нашей терминологии – светообозначения): тусклый, светлый, блеклый. Четвертый уровень – цветоименования, построенные по модели «цвет + объект» (цвета черники, цвета клубники, цвета шоколада и пр.). Наконец, пятый уровень репрезентуют словосочетания, которые являются подвидами базовых колоронимов, относящихся к разряду нечастотных, устаревших, а также специальных колоронимов, используемых в составе терминов в различных сферах профессиональной деятельности, связанной с употреблением цветов (мокрый асфальт, вялая вишня и пр.) [4, с. 11–12].

Многие лингвистические научные работы колоронимов ведутся на основе исследования творчества конкретного писателя или поэта (на материале творчества конкретной языковой личности). Так, в своем кандидатском исследовании Е. Ю. Уметбаева, рассматривая колоронимы в контексте творчества А. А. Галича, предлагает свою типологию, на основе которой происходит распределение языкового материала. Она выделяет группу основных хроматических, оттеночных хроматических, смешанных хроматических, ахроматических цветов. Отдельной группой выделены лексемы, номинирующие световые характеристики. Кроме того, в научное внимание автора попадают производные слова (абстрактные существительные, глаголы с разным семантическим наполнением), а также вещественные существительные, перешедшие в разряд абстрактных цветов (золото, лазурь). К колоронимам автор относит цвета, образованные на основе сходства с цветом фруктов, растений (апельсиновый, гранатовый), минералов (аметистовый), а также на основе фразеологизированных сравнений (цвет мокрого асфальта).

Если опираться на данные лексикографических источников, то обнаруживаем такое толкование лексемы «цвет»: 1. «Свойство тела вызывать зрительное ощущение света определенного спектрального состава; окраска, тон» [1, с. 563].

Обращаясь к характеристике текстов художественной литературы, отмечаем, что ни один из писателей или поэтов разных эпох, в том числе XX и начала XXI веков, не обошелся без употребления лексем (фразем) с цветовым значением. В каждое такое слово, будь оно в прямом или переносном значении, вкладывается определенный смысл. Благодаря этому вырисовывается яркая картина, образ, следовательно, по-своему интерпретируется поэтический или прозаический текст. «Индивидуально авторские коннотации цветообозначений у разных писателей почти всегда основаны на объ-

ективных свойствах элементов лексической системы – на реализованных в языке или потенциальных свойствах слов со значением цвета» [5, с. 94].

Обобщая вышесказанное, укажем свое рабочее определение термину цветообозначение. Под цветообозначением мы понимаем выражение через лексическое значение семы цвета или оттенков цвета, репрезентируемой в контексте прямо или имплицитно.

### Литература

1. *БАС* – Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. Т. 1–17.
2. *Бахилина Н. Б.* История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. 288 с.
3. *Полякова Д. Н.* Проблема терминологизации цветообозначений как составляющего процесса профессиональной картины мира // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2007. № 15(93). С. 109–114.
4. *Полякова Д. Н.* Лингвокультурологический анализ колоронимов в составе профессионально маркированных единиц: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2009. 19 с.
5. *Широлатова Н. Ю.* Колоративистика О. Мандельштама в лингвокультурологическом аспекте // Современная филология в международном пространстве языка и культуры. Астрахань, 2004. С. 94–96.

**ФОРУМ 2**  
**ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ**  
**«МЕЖЛИТЕРАТУРНЫХ ОБЩНОСТЕЙ»**  
**В СИСТЕМЕ МИРОВОГО ЛИТЕРАТУРНОГО**  
**ПРОЦЕССА XXI ВЕКА**

**З. Г. Айткалиева**

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами  
(Ташкент, Узбекистан)

**СИМВОЛИКА ЦВЕТА И ЕЕ СВЯЗЬ С КОНЦЕПТОМ «ЧЕЛОВЕК»**  
**В ПУТЕВЫХ ЗАПИСКАХ А. П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН»**

Аннотация. Решается ряд вопросов, связанных с воплощением и дешифрованием символики цвета в путевых записках «Остров Сахалин». Особое внимание обращается на значимость цветовой символизации в раскрытии образов каторжан, поселенцев и своеобразия их быта.

Ключевые слова: Чехов; Сахалин; путевые записки; символика; цвет; концепт; человек.

Многие писатели часто наполняют свои произведения символикой цвета. Такая наполненность цветовой гаммой помогает читателю раскрыть и увидеть основной замысел, представленный автором. Цвет является средством передачи информации о мире и несет смысловую характеристику. Каждая цветовая направленность очень индивидуальна. Она вызывает в памяти определенный образ героя, создает ассоциации с предметами, бытом, эмоциями. Наиболее частое проявление символики цвета проявляется и в произведении Чехова «Остров Сахалин», которое выражается в цветowych эпитетах.

Обычно гамма цветов имеет ряд функций: описательная, смысловая и эмоциональная. Поэтому, конкретный цвет может играть важную роль в понимании характеров героев, определенной ситуации в произведении. Символика цвета у Чехова – это способ отражения внутреннего состояния и способ характеристики героев. Для «Острова Сахалин» цвет имеет концептуальное значение и расширяет возможности интерпретатора.

В начале путевых записок упоминается «темный воздух», «потемки», «темная, суровая река», а также паром, который напоминает «что-то неуклюжее, темное». Эти детали несут символический смысл и обозначают показывают не только некую пустоту, дикость и мрачность местности, но и подчеркивают мрак, тьму в душах, встретившихся автору во время переправы ссыльных. Неспроста душевную темноту, выражающуюся в грубости, злости и жестокости, писатель связывает с тьмой ада: «На этом свете они уже не люди, а звери, а по мнению деда, моего возницы, и на том свете им будет худо: пойдут за грехи в ад» [2; 3, с. 28–29]. Тем самым рисуется отчетливая цветовая палитра темных, черных красок.

Также ужасным и губительным показан образ огня, пожара на правом берегу, который стал объектом наблюдения Чехова с борта парохода «Байкал»: «Сплошная зеленая масса выбрасывала из себя багровое пламя, клубы дыма слились в длинную, черную, неподвижную полосу, которая висит над лесом» [2]. Из описания видно, что подобный огонь вовсе не несет света, а, наоборот, лишь прибавляет тьмы. Тем самым, на передней план выходит оранжево-красный цвет, огненная палитра.

Как будто желая еще больше усилить гнетущее впечатление А. П. Чехов повторяет описание страшного огня: «В пяти местах большими кострами горела сахалинская тайга. Сквозь потемки и дым, стлавшийся по морю... видел тусклые постовые огоньки, из которых два были красные. Страшная картина, грубо скроенная из потемок, силуэтов гор, дыма, пламени и огненных искр... горят чудовищные костры... поднимается багровое зарево» [2]. И вместе с тем показан свет маяка на вершине мыса Жонкьер, которому неподвластна это огненная адская тьма, поэтому «все в дыму, как в аду» [2]. Здесь автор неспроста второй раз пишет о свете маяка, схожего с красным, дьявольским глазом, при помощи которого смотрит на мир каторги [3, с. 30].

Точно такой же страшной и зловещей рисуется прогулка в Воскресенское: «На полдороге стало темнеть, и скоро нас окутала настоящая тьма... Кругом меня и моих спутников там и сям мелькали или тлели неподвижно блуждающие огоньки; светились фосфором целые лужи и громадные гниющие деревья, а сапоги мои были усыпаны движущимися точками, которые горели, как ивановские светляки» [2].

Как видно, в произведении Чехова «Остров Сахалин» превалируют черные, темные цвета. Но, несмотря на это, темные описания все же сменяются светлыми красками, вселяющими надежду. Например, страшная ночная картина пожара «при блеске солнца» преобразуется в «картину недурную»: «То, что было вчера мрачно и темно и так пугало воображение, теперь утопало в блеске раннего утра» [2]. И неудачная прогулка в темноте закончилась спасительным светом: «Но вот, слава богу, вдали заблистел огонь, не фосфорический, а настоящий» [2].

Автор неоднократно подчеркивает, что отсутствие солнечного света плохо отражается на самочувствии людей. Плохая погода, темный пейзаж, черные краски Сахалина располагают к угрюмым мыслям и пьянству. А. П. Чехов подытоживает, что «под ее влиянием многие холодные люди стали жестокими и многие добряки и слабые духом, не видя по целым неделям и даже месяцам солнца, навсегда потеряли надежду на лучшую жизнь» [2].

Описывая помещение, будь то изба, комната, квартира или камера, автор делает акцент на символике цвета: «Горница – это светлая, просторная комната... Стены белые, полы деревянные... Стоит кровать, на ней целая гора пуховиков и подушек в красных наволочках... Дверь открыта и сквозь сени видна другая комната, светлая» [2]. Помимо этого, Чехов особое внимание уделял и свету души, зачастую таившемуся в добром и хорошем человеке: «Хозяйка, женщина лет 25-ти, высокая, худошавая, с добрым, кротким лицом, месит на столе тесто; утреннее солнце бьет ей в глаза, в грудь, руки, и кажется, она замешивает тесто с солнечным светом» [2].

Обычно в темных, тусклых домах проживают люди, который потеряли всякий интерес к жизни и не имеют в душе «внутреннего огонька». Обитателей таких изб Чехов чаще всего ассоциирует с прилагательным «мрачный»: «мрачный старик», «мрачный острожный характер» [3, с. 31].

Весь каторжный северный Сахалин писателю кажется миром тьмы: «...глядя назад, прощался с этим мрачным мирком, оберегаемым с моря Тремя Братьями, которые теперь едва обозначились в воздухе и были похожи впотьмах на трех черных монахов» [2]. И несмотря на то, что далее просматриваются огни Воеводской тюрьмы

и сахалинского села Дуэ, они были бессильны в борьбе с присутствующим мраком, как следствие, «и это все исчезло, и остались лишь потемки да жуткое чувство, точно после дурного, зловещего сна» [2].

Преобладание темных, черных, мрачных образов в произведении «Остров Сахалин» является закономерным, т.к. символика Чехова образуется из конкретных жизненных обстоятельств. Однако всегда стоит верить, что именно свет рассеет тьму в ближайшем будущем, о котором размышляет и писатель: «Я стоял и думал: какая полная, умная и смелая жизнь осветит со временем эти берега!» [2].

А. Куприн писал о Чехове: «Он – этот «неисправимый пессимист», – как его определяли, – никогда не уставал надеяться на светлое будущее...» [1]. Своими произведениями, в том числе и путевыми записками, созданными по реалиям страшной жизни сахалинского острова, Чехов хотел убедить своего читателя в том, что «будет не конец света – будет конец тьмы...» [3, с. 33].

Таким образом, стоит отметить, что символика цвета играет важную, значительную роль в понимании жизни и характеров героев, мира и местности, в которой обитают поселенцы и каторжники острова Сахалин. А. П. Чехов является настоящим художником слова, который способен передать чувства и переживания героев, раскрывая тем самым концепт «человек», через символику цвета.

### Литература

1. Куприн А. И. Памяти Чехова. URL: <http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000022/st029.shtml>.
2. Чехов А. П. Остров Сахалин. URL: <http://chegov-lit.ru/chegov/text/putevye-ocherki/ostrov-sahalin-5.htm>.
3. Чудинова В. И. Символика света и тьмы в книге А. П. Чехова // XIII Чеховские чтения: А. П. Чехов и книга «Остров Сахалин» в движении эпох: век XIX – век XXI. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. 100 с.

### Н. Х. Алимова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### ДЖАМЕЙКА КИНКЕЙД – ПОИСК ИДЕНТИЧНОСТИ

**А н н о т а ц и я .** Рассматривается творчество современной американской писательницы карибского происхождения Джамейки Кинкейд в контексте проблемы мультикультурализма. Поэтика романов представительницы так называемых «новых американцев» – поиск национальной идентичности в мире культурного разнообразия современного американского общества.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** мультикультурализм; национальная идентичность; конверсив; модель мира; транскультура; инокультурная реальность.

Имя современной американской писательницы карибского происхождения Джамейки Кинкейд (настоящее имя Илейн Синтия Поттер Ричардсон – Jamaica Kincaid, Elaine Cynthia Potter Richardson) широко известно в литературных кругах за пределами Нового Света. Вест-индская писательница получила образование в Антигуа (до 1966 г. – британская колония). В шестнадцать лет приехала с родителями в США, год проучилась в колледже, работала в журналах «Форбс» и «Нью-Йоркер», изучала фотографию в Новой школе социальных исследований, преподавала в Гарварде, почетный доктор филологии в Уэслианском университете (2008). В литературу пришла как поэт, затем вышел сборник новелл «На дне» и проза становится основным жанром ее богатого творческого наследия, в которое входят романы, новеллы, эссе, нон-фикшн. Дж. Кинкейд лауреат премии Фемина за роман «Мой брат» (1997).

Как и для большинства «новых американцев» писательницу волнует определение идентичности в чужой культуре. Национальную культуру принято рассматривать сквозь призму особенностей социокультуры, территориальности, языкового и этнического факторов, выявляющая особенности национальной художественной традиции. Такое представление о национальной культуре связано с именем немецкого фольклориста, просветителя и филолога И. Г. Гердера, сформулировавшему в конце XVIII века знаменитую теорию «духа нации» – *Volkgeist*, которая заключалась в идее культурного разнообразия и отмечена критическим отношением к европоцентрической цивилизации, в противовес которой выступала национальная культура, основанная на этно-территориальной общности. «Гердеровское понимание национальной литературной традиции оказало влияние главным образом на развитие национальных движений и восприятие культуры и литературных канонов тех стран, которые в Новое время оказались как бы на вторых ролях (например, Центральная и Восточная Европа, Россия), уступив место так называемым великим империям современности и прежде всего, конечно, Великобритании, Франции (в XX в. – США), где и сформировалась либеральная модель нации-государства» [2, с. 238]. Идея национальной культуры Америки в силу объективных причин всегда имела ряд уникальных особенностей. Опираясь на этно-расовые и языковые факторы, религиозную принадлежность современная американская литература представляет собой палитру синтеза различных культурных цивилизаций: Востока, Запада, Азии, Европы и Африки. «Транскультурная чувствительность выражается ярче всего именно в проблематике миграций, промежуточности, переходности, точно определяющих экзистенциальную ситуацию субъекта этого мира – вырванного из почвы, обескровленного человека. При этом его неизбежное изгнанничество и самоощущение нового жителя „космополиса“ не стирают до конца чувствительности к определенному пространству, месту, позволяют ощущать эмоциональную основу – этническую, национальную, космополитическую, классовую и так далее – человеческой деятельности» [2, с. 239].

Писатель-иммигрант модели начала XX столетия пропагандировал ценности американизма: материальный успех, реализацию «американской мечты». Современный писатель-иммигрант – это «этнорасовая литературная субтрадиция, синтезирующая характерные темы и художественные модели разнообразия – мультикультурализм. Для большинства иммигрантов в первом поколении сегодня уже не актуальна задача самоопределения как непременно американских авторов. Они уже не ищут земли обетованной, а лишь из двух зол выбирают меньшее. Отсюда и практически полное отсутствие откровенной апологетики, которая была раньше отличительным знаком иммигрантских произведений, как бы покупувших себе тем самым вход в большое пространство американской культуры, доказывая свою лояльность ей» [1, с. 108].

Такова позиция и Джамейки Кинкейд, которая утверждает, что ее все меньше всего интересует мнение и одобрение первого мира, и что она никогда не чувствовала поддержки со стороны мира, из которого пришла, и что она вновь поместила себя в состояние изгнанника, только теперь уже вполне сознательно.

«Характерные для иммигрантской литературы темы ассимиляции, вхождения в инокультурную реальность и адаптации к ней часто выражаются в виде типичных для западной традиции романов воспитания, становления и (авто) биографий» [1, с. 108] Автобиографическое начало является важнейшим для всех писателей – иммигрантов, представленное как некий мифа о себе и своем прошлом. «В результате формируется своего рода «иная» культура, существующая между западной традицией индивидуализма и культурно-групповым опытом, между английским и различными языковыми «вариантами» – включая жаргон, арг, диалект. Для недавних иммигрантов написание

такого автобиографического повествования обретает символический смысл потому, что означает еще и вращение в новый язык – осознание себя в новом культурном пространстве, в новой системе мышления» [1, с. 108].

Центральным лейтмотивом в творчестве Джамейки Кинкейд стало исследование сложных взаимоотношений матери и дочери, проблема существования в малом социуме, гендерные взаимоотношения, а также поиск реализации и места человека в современной модели «общества потребления». В романе «Автобиография моей матери» (*The Autobiography of My Mother*, 1996) освобождение от власти матери в сочетании с детской жадной материнской любовью и признания сопоставимо «со взаимоотношениями колонизатора (матери) и колонизированного субъекта (ребенка). Такая трактовка образа ребенка как одного из многочисленных «подавляемых» в этом несовершенном мире свойственна практически всем транскультурным писателям» [1, с. 108]. История самой Джамейки Кинкейд – девушки из бедной семьи с острова Антигуа, попавшей в юном возрасте в США в качестве прислуги и за короткое время ставшей известным популярным автором с несколькими литературными премиями – типичный рассказ об американском успехе и воплощении «американской мечты». Эта, казалось бы, сказочная история современной золушки воплотилась в художественной форме, повести «Люси» («*Lucy*», 1990). В центре – незамысловатая история молоденькой девушки с островов, процесс вживания героини-служанки в новый неведомый доселе мир (от климата до традиционных особенностей), экзотика родины, психология адаптации, боль одиночества, противопоставлены проблемами ее голубоглазой и белокурой красавицы-хозяйки. «Компактная лирическая проза Кинкейд обманчиво проста и прозрачна. Ее произведения лишены откровенной политической ангажированности, черно-белых интерпретаций, жестких этико-эстетических норм, связанных с определенной традицией – будь то традиция западная или карибская. Поэтому, вероятно, Кинкейд привлекают модели экспериментального письма, которые строятся в той или иной мере на этико-эстетической зыбкости» [1, с. 108].

Гендерное, расовое и культурное измерения сосуществуют в произведениях Джамейки Кинкейд в нерасторжимом единстве. Писательница утверждает, что ее задача как автора – сделать читателей «немного менее счастливыми». Поэтому она и не любит традиционных американских хеппи-эндгов, отрицающих открытые, двойственные финалы. Жизнь, по мнению автора, слишком сложна, а истина редко соотносится со счастливым концом.

### Литература

1. Некрасов С. И., Некрасова Н. А., Платошина В. В. Американский мультикультурализм. М., 2011.
2. Тлостанова М. Эра Агасфера, или как сделать читателей счастливыми // Иностранная литература. 2003. № 1.

Д. А. Балич

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

**ОТРАЖЕНИЕ ИСПАНСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ  
ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ПРОЗЕ ИСПАНСКОГО ПИСАТЕЛЯ  
МИГЕЛЯ ДЕЛИБЕСА (MIGUEL DELIBES)  
НА МАТЕРИАЛЕ «СВЯТЫЕ НЕВИННЫЕ» (LOS SANTOS INOCENTES)**

**Аннотация.** Проводится анализ проблематики романа Мигеля Делибеса «Святые невинные», выявляется авторская позиция писателя к социальному неравенству, несправедливости и остатков феодальных отношений между сеньорами и крестьянами.

**Ключевые слова:** реалистический; экзистенциалистический; сеньор; маркиза; классовое неравенство; безгрешная птица.

В пятидесятые годы XX века в послевоенной Испании продолжается традиция развития экзистенциалистского и реалистического романа, в котором проявили себя три великих писателя – гуманиста, публиковавшиеся на протяжении всей второй половины века: Камило Хосе Села, Гонсало Торренте Бальестер и Мигель Делибес Сетьен, художник-гуманист. Делибес вошел в испанскую литературу как писатель серьезный, вдумчивый озабоченный судьбой своего народа. В пятидесятые годы доминировал так называемый социальный роман. Авторы подвергли резкой критике социальную несправедливость и классовое неравенство испанского народа. Главными действующими лицами их произведений были, представители различных слоев: рабочие, крестьяне, интеллигенция. Основная тема испанской литературы послевоенного периода характеризуется индивидуальным и коллективным одиночеством, что является результатом разрыва между богатыми и бедными, городом и деревней, а также разделение испанского социума из-за кровавой Гражданской войны. В этот период Делибес написал свой первый роман «Дорога» (1950), который обозначил его путь к славе, начиная с этой книги изображение сельской жизни становится ключевой темой всего его творчества. Главным героем романа был одиннадцатилетний крестьянский мальчик Даниэль-Совенок, который думал, что он уже все знает, что мир безоблачный и счастливый, жизнь ведет мальчика другой дорогой. Автор показывает действительность через призму видения неискушенного ребенка. Роман Делибеса исполнен глубокого социального реализма. Позже он опубликовал целую серию романов: «Сиси» (1953), «Дневник охотника» (1955) и «Красный листок» (1959), произведения, в которых он критикует буржуазные круги. Еще один роман, который относится к жанру социального романа, называется «Крысы», 1962. Он сочетает в себе и суровый реализм, и лирический тон. Делибес полагает, что человек обретает силу, свободу и счастье только в единении с природой. Действие вышеназванных романов происходит в основном в Кастилии, где экономическая отсталость района становится причиной нищеты, выпавшую на долю ее жителей и породила разочарование в связи с отсутствием социальных перспектив.

В произведениях М. Делибеса пятидесятых – шестидесятых годов, человек и окружающая среда находятся в постоянном противостоянии, персонаж всегда находится в конфликте с самим собой или с той социальной средой, которая пытается уничтожить его. Эта тенденция проявилась в новом романе «Пять часов с Марио» (1966), посвященного драматической борьбе человека за мысль и духовную свободу. Весь роман – это длинный внутренний монолог женщины во время бдения у гроба своего мужа, история их жизни в контексте истории жизни страны.

В дальнейшем, М. Делибес отказался от экспериментирования и вернулся к реализму своего раннего творчества к изображению сельской среды, со свойственной ей лексикой. Но возврат к началу творчества не означает его повторения. В эпоху нарастающей бездуховности, многие испанские писатели ищут в изображении деревенской жизни корни национальных традиций, морали, неразрывности с природой. В романе «Святые безгрешные» (1981) Делибес утверждает, что жизнь крестьян далеко не безоблачна и лубочно патриархальна, многие из них косны, невежественны и грубы. Время вносит свои коррективы.

После гражданской войны происходит расслоение крестьянства, семьи покидают насиженные места и уезжают в город, где многим из них живется неуютно в отрыве от земли. Социальная несправедливость стала основной темой романа. Хозяева и слуги – практически их рабы составляют основную тему романа.

Роман «Святые безгрешные» состоит из шести самостоятельных глав, каждая из которых составляет неразрывную связь общим повествованием. В романе автор показывает свое мастерство в образах-символах в обрисовке главных действующих лиц – тут влачат жалкое существование люди в большинстве своем ущербные, а то и вовсе психически неполноценные. Первые – покорные и забытые крестьяне, невинные и униженные, вторые – их хозяева – крупные землевладельцы.

Центральная ось романа – это образ крестьянина Азария, вокруг которого, вращается повествование. Это умственно отсталый (блаженный) 60 летний «младенец», обладал чудесным даром приручать птиц, сливаться с природой, «разговаривать с птицами». Он нашел, выходя и выкормил самку коршуна. Птица стала ручной, и Азария относился к ней как к родному существу. Для выражения идеи выбор птицы не случаен в испанской мифологической традиции сова, коршун – несут сакральный смысл, эти птицы «используются» в магии и колдовстве, Таких птиц, а также змей, нельзя убивать без причины, так как за них могут отомстить [2, с. 371].

Жители усадьбы находятся в полной зависимости от хозяина самодура. Богатый землевладелец Сеньорито Иван как бы скопирован из эпохи феодализма, любитель охоты, равнодушный, деспотичный и безжалостный человек.

Символичен образ егеря крестьянина Пако Пенька. Которого Сеньорито Иван, несмотря на его преклонный возраст, держал в качестве охотничьей собаки, заставляя его лазить на самые высокие дубы, с «подсадной птицей». На одной из охот Пако, стараясь угодить хозяину, лез из последних сил на дуб, повыше предыдущих, сорвался с дерева и сломал ногу. Но и с ногой в гипсе Сеньорито Иван заставил Пако уже через неделю выйти и помогать на охоте. Пако полностью подчинен своему хозяину как его верный пес, так как те, в ком еще жил вольный дух или чувство достоинства, покинули эти края, а оставшиеся в усадьбе были обречены на деградацию. Крестьяне не осознают своей жалкой жизни, довольствуясь подачками ми господ, и получив небольшую сумму в честь приезда хозяйки сеньоры маркизы, уходили довольные тем, что «сеньора их жалеет», вечером жарили козленка, и пили вино, и кричали «...да здравствует сеньора маркиза!» [2, с. 380].

Еще одна важная тема, которая появляется в романе и тесно связана с противостоянием между хозяевами и слугами и социальной несправедливостью – это образование, вернее его полное отсутствие, вопрос невежества и неграмотности. Сеньоры пользуются невежеством крестьян, чтобы сохранить свое привилегированное положение.

Жители деревни Регула и Пако понимают важность школьного образования для своих детей. Их талантливая дочь Ньевес, вынуждена служить в доме Дона Педро, а не ехать учиться в Мадрид. Невежественность крестьян находит свое отражение в юмористическом эпизоде. Сеньора маркиза приглашает из Мадрида двух волонтеров,

чтобы научить грамоте крестьян. После объяснения алфавита уже пожилые крестьяне Пако и Факундо пытаются понять, зачем нужны мягкий и твердый знаки. Образование, которое хотят дать крестьянам нужно хозяйке только для того, чтобы похвалиться перед французским гостем умением слуг написать свое имя.

Вторая тема романа заключается в отношениях человека с природой. Эта тема появляется как распределение роли каждого гражданина общества: землевладельцы не используют землю по назначению, не обрабатывают ее, а только занимаются модным времяпровождением, организацией охоты для своих богатых друзей. Крестьяне же должны жить в согласии с природой, чтобы выжить. Но жизнь меняется, отлученные от земли крестьяне начинают терять из-за этого навыки земледелия, уходят от нищеты в город, пополняя число безработных. Это одна из трагедий Испании, порожденных остатками феодальных отношений.

Финал романа так же исполнен глубокой символикой. Трагичность его заключается в бунте «святого безгрешного» Асарии. На очередной охоте по трагическому стечению обстоятельств, сеньорито Иван застрелил ручного коршуна Асарии. Застрелил потому, что охота в этот день не удалась, и стрелять было все равно в кого. Хотя он прекрасно осознавал, как дорога была птица для Асарии, видел, как переживал старик смерть своей любимой птицы. В качестве компенсации он равнодушно предложил ему найти другую птицу, не понимая, что для Асарии этот прирученный коршун являлся смыслом его существования. Потрясенный гибелью своей любимицы Асария вдруг пробуждается и убивает хозяина. Асария приходит к преступлению только потому, что страсть (охота) столкнулась с другой страстью (его любовью к птице). Казнь сеньора отчаявшимся безумным человеком воспринимается читателем и как акт социального возмездия, потому что нельзя обрекать людей на скотское существование, оно ведет к накоплению ненависти, которая может прорваться наружу в любой момент. Трагический бунт, проявился как неизбежная реакция на унижение, на нарушение закона природы.

#### **Литература**

1. Штейн А. Л. История испанской литературы, М.: УРСС, 2001.
2. Голан А. Миф и символ. М.–Иерусалим: Руслит; Тарбут, 1994.
3. Делибес М. Святые безгрешные. М.: Радуга, 1983.
4. Delibes M. “Los santos inocentes” Prologo de Santos Sanz Villanueva Colección Milenium, 1999.

#### **Р. М. Батырова**

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### **ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАСТ РАССКАЗА В. ТОКАРЕВОЙ «ХРУСТАЛЬНЫЙ БАШМАЧОК»**

**А н н о т а ц и я .** Важную роль в современном русском литературном процессе играет женская проза, в которой значатся такие имена, как Людмила Улицкая, Дина Рубина, Людмила Петрушевская, Виктория Токарева и другие. Основной тематикой творчества «женщин о женщинах» становятся тема любви, счастья, одиночества, душевной гармонии, взаимоотношений полов и т. д.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** тема; идея; рассказ; заглавие; кульминация; развязка; символика.

В творчестве Виктории Токаревой эти темы поднимаются и описываются под особым ракурсом: Токарева описывает обыкновенные случаи из истории миллионов женщин и заставляет задуматься над ценностью и роли женщин в обществе.

Заглавие рассказа В. Токаревой «Хрустальный башмачок» отсылает к известной сказке о Золушке, потерявшей хрустальную туфельку. Хрустальные туфельки Золушка надевает на великолепный бал, где в нее влюбляется принц и по потерянной обуви находит в итоге свою возлюбленную и женится на ней. Так, туфелька становится символом счастливого замужества, второй половинки, жизненной опоры, а слово «хрустальный» придает атмосферу сказочности, говорит о скромности и чистоте помыслов.

В рассказе Викторией Токаревой речь идет о «хрустальном башмачке», который задает иной тон повествованию. В современном толковом словаре русского языка под редакцией Ефремовой говорится, что «башмак – это грубая, тяжелая, неудобная обувь» [1, с. 28]. Так, проходит яркий контраст между хрустальной туфелькой, предназначенной для выхода в свет, и хрустальным башмачком, предназначенным для повседневного ношения. Автор уже в заглавии словно уготовил для героини судьбу «грубую, тяжелую, неудобную», а слово хрустальный тут играет несколько иную роль: хрупкость приобретенного счастья.

Повествование ведется от лица работодателя главной героини, вкратце передающей основные моменты жизни Лили и дающей ей краткую, но совершенно четкую характеристику: «В моем доме оказалась новая домработница Лиля. Она была похожа на королеву со старинных гравюр: вислый нос, выпученные глаза. Невысокая, хрупкая, очень умелая и постоянно грустная. Я прозвала ее Воркута, поскольку там вечная полярная ночь и почти не бывает солнца» [2, с. 1]. В этом отрывке заключена скрытая антитеза: похожесть на королеву возвышает героиню, однако суровая реальность убивает в ней ту самую королеву и превращает ее в грустную домработницу.

Главная героиня рассказа – Лиля (в прошлом школьная учительница), пытается сохранить семейный очаг, подвергается домашнему насилию: терпит унижение, побои, измены: «Муж пил, дрался и изменял. Полный набор. Хотя бы что-то одно: пьяница или бабник. Но тут – и первое, и второе, и третье. Он еще и дрался, и норовил попасть кулаком в лицо» [2, с. 1].

Печальный опыт не стал для героини жизненным уроком даже после внезапной смерти мужа, она по привычке ищет того, кто будет использовать ее. Теперь автор предлагает другую форму насилия для героини: физическая боль сменилась на душевную: женатый ухажер по прозвищу «хохол» не желал променять жену на Лилю. Здесь героиня готова бороться за свое счастье, отобрать его у другой, идет даже на материальный и моральный ущерб: «Стали снимать комнату. (Платила Лиля.) Она готовила хохлу борщи, он съедал по две тарелки сразу. Он позволял себя кормить и сексуально обслуживать. Но позиция хохла была крепка: любить – да, а жениться – нет» [2, с. 2], но все безрезультатно, желаемое не достигнуто. Несмотря на то, что героиня остается на «вторых ролях», она начинает чувствовать себя женщиной: «Хохол целовал Лиле пальцы на руках и на ногах», «Хохол пел Лиле красивые песни на своем языке: «В човни дивчина писню спивае, а козак чуе сэрдэнько мрэ...» [2, с. 2]. У Лили замирало сердце от красоты и нежности. Его ласки падали на засохшую душу, как благодатный дождь». Но этого героине мало, ей нужна полноценная семья, где будет некто, о ком можно будет заботиться.

Токарева предлагает героине Костика, бывшего соседа, у которого неожиданно умирает любимая супруга. Овдовевший Костик «...стал прикидывать: как ему жить дальше? Главное – с кем? Он перебрал в уме всех знакомых женщин и остановился на Лиле. Она всегда ему нравилась: тихая, умелая, нежная. Противостоит ударам судьбы, как солдат. Побеждает. Выживает. Вот такая ему и нужна» [2, с. 3]. Мысли героя передают чистый расчет и большой эгоизм по отношению к спутнице жизни, где на первый план выступает удобство и комфорт: «Можно, конечно, найти красивее и моложе.

Но у красивых завышенные требования, при этом неоправданно завышенные. К тому же сейчас поменялась мода на жен. Были модны малолетки, на тридцать лет моложе. А сейчас модны личности – умные, с хорошими манерами, из хороших семей» [2, с. 3]. Как интересно автор подмечает ход мыслей Костика относительно моды на жен: то есть становится понятным, что любовь и счастье в понимании мужчин чаще всего иное, эгоистическое, меркантильное, практическое в отличие от женщин, для которых мужчина – идол для поклонения, служения, союз с которым расценивается как: «Случилось счастье. Я получила предложение руки и сердца» [2, с. 3].

За внешней темой поиска простого женского семейного счастья лежит глубокий смысл обесценивания женщин. На риторический вопрос о том, кто решает, что носить женщине – башмаки или туфли ответим, что отклик лежит в прочтении рассказа – женщины добровольно надевают башмаки, то есть обесценивают сами себя. Автор описывает героиню и ее жизненную установку довольно простыми, ничем не примечательными словами: «Лилия – домашняя семейная женщина. Женское счастье она представляла себе, как в песне: «Был бы милый рядом, ну а больше ничего не на-а-до». Ничего. Только милый рядом. Такой, как Костя. Но Костя – занят. Значит, другой. Похуже. Она и другого полюбит, лишь бы существовал в натуре: ел, спал, разговаривал, уходил и приходил, зарабатывал» [2, с. 2]. Героиня не претендует на любовь, ласку, понимание в отношениях с мужчинами. Выработанное годами терпение, скорее всего, выросло из узаконенной самими женщинами формулой: счастье иметь мужчину. И абсолютно не важно какого: пьющего, бьющего, изменяющего, эгоистичного, нелюбящего. В итоге, отношения подвергаются жесткой трансформации: любовь превращается в понятие жертвенности, всетерпения, а взаимоотношения между супругами сводятся к обслуге.

Подобное обесценивание самой себя во взаимоотношениях с противоположным полом непременно отражается и на жизненном пути: женщина распадается как личность, теряет духовную ориентацию, теряет веру в себя и проецирует свою несчастливую семейную жизнь на свое место в обществе: не случайно ведь героиня – школьная учительница – становится и по жизни домработницей.

В финале рассказа героиня обретает счастье (Костик делает ей предложение) и автор пишет, что теперь она «Не Воркута, нет. Сочи, Рио-де-Жанейро, Лос-Анджелес в разгар лета» [2, с. 3]. Название курортных красивых, ярких городов отсылает нас также к психологическому состоянию героини, так автор пытается охарактеризовать ее упадническое настроение и душевную дисгармонию (Воркута) с нахлынувшими радостными, незабываемыми эмоциями (Сочи, Рио-де-Жанейро, Лос-Анджелес). Занимательный авторский прием позволил раскрыть глубокие чувства героини, ее борьбу за женское счастье.

«Всевышний не пожелал раскрыть свою главную тайну – что там, за горизонтом. А то, чего не знаешь – того нет. Я шла ходко, наслаждаясь движением, – бессмертная, вечная и веселая. Мне нравилась моя жизнь в отсутствии любви и смерти. Полная свобода от всего» [2, с. 3] – в этих словах заключен глубокий смысл относительно таких важных жизненных категорий, как любовь, жизнь, смерть: туда, зачем так долго гналась Лилия – не принесло результатов, страдания и старания оказались напрасными, счастье само нашло Лилию, а внезапность наступления смерти может разрушить беспощадно в одночасье семейную, любовную идиллию: отсутствие любви подобно моральной смерти, а смерть кладет начало любви. Поэтому-то повествователь с легкостью рассуждает о главной героине, потому что она свободна от всего: нет любви, нет мучений и страданий, нет страха перед смертью.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что произведение В.Токаревой «Хрустальный башмачок» – это рассказ о поиске женского счастья, об обезценивании женщин мужчинами и самими женщинами, также это рассказ о любви и смерти, о свободе и одиночестве.

### Литература

1. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка. М., 2000.
2. *Токарева В.* Хрустальный башмачок. URL: <https://www.litres.ru>.
3. <https://www.google.com>.

### Ш. Н. Бердиева

Термезский государственный университет (Термез, Узбекистан)

## ОБРАЗ ВОЙНЫ В КНИГЕ С. АЛЕКСИЕВИЧ «У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО»

**Аннотация.** Проанализированы понятия «документальная образность» в литературоведении, приведены некоторые точки зрения некоторых ученых. На материале прозы С. Алексиевич «У войны не женское лицо», выявлено присутствие образа войны, который в разной степени опосредует ее авторскую позицию в тексте «У войны не женское лицо».

**Ключевые слова:** документальная образность; метахудожественность; художественная правда; женская война; собирательный образ.

Понятие «документальная образность» [6, с. 12] тесно связано с литературоведческой категорией документальный образ. Согласно утверждению Е. Г. Местергази, «образ документальный – это факт сознания, возникший на основе документального факта, получившего самостоятельное эстетическое значение, когда он, по выражению Л. Я. Гинзбург, «становится формой, представителем идеи». Сила документального образа в значительной степени заключена в подлинности изображаемого. От образа художественного документальный образ отличается, прежде всего, отсутствием вымысла» [5, с. 41]. Опираясь на данное определение, можно утверждать, что документ рождает особую внутреннюю организацию образа.

Таким образом, под документальной образностью, мы будем понимать создание документальных образов, художественно отражающих действительность и имеющих эстетическое значение. Е. Местергази выделяет несколько признаков документальной образности и считает, что «документальное начало способно завоевать главенствующие позиции в литературе благодаря той метахудожественности, которую оно всегда несет в себе» [5, с. 73–74]. Согласно Н. К. Гею, «метахудожественность – это самоосуществление смысла «без границ» сепаратных подходов» [2, с. 134]. Второй признак – «наличие того знания в жизни, которым окутано произведение; следующий признак – особое восприятие читателя текста без вымысла и, наконец, «эпическое начало в ней может быть организовано прежде всего уникальным авторским видением тех источников, которые и питают родники человеческого духа» [5, с. 76].

К сказанному добавим, что документ в невымышленной прозе – это главный герой произведения, который участвует в процессе создания всех образов в художественном тексте.

Светлана Алексиевич создает обновленный образ войны, отличный от своих предшественников, которые в своих произведениях о Великой Отечественной войне с болью осмысливают цену победы целого народа. ««Апокалипсические обстоятельства страшны в первую очередь не столько смертью физической, сколько смертью человеческой души» [4, с. 238]», – считает Н. Лейдерман. С точки зрения сюжета образ войны

в произведениях конца XIX – начала XX в. складывается следующим образом: «...о передачи военных действий к созданию конфликта, подразумевающего, что война есть зло, война – это тоже жизнь, война – трагедия» [4, с. 238]. С точки зрения композиции и содержательных аспектов образ войны реализуется через «создание образов солдата-защитника, полководца, героя, простого солдата. Повествование в произведениях ведется в основном от лица рассказчика или от лица конкретного героя художественного произведения».

Следует отметить, что писательница в своей Нобелевской лекции отмечает: «Женская война. Не о героях. Не о том, как одни люди героически убивали других людей. Запомнилось женское причитание: «Идёшь после боя по полю. А они лежат... все молодые, такие красивые. Лежат и в небо смотрят. И тех, и других жалко». Вот это «и тех, и других» подсказало мне, о чём будет моя книга. О том, что война – это убийство. Так это осталось в женской памяти. Только что человек улыбался, курил – и уже его нет. Больше всего женщины говорят об исчезновении, о том, как быстро на войне всё превращается в ничто. И человек, и человеческое время. Да они сами просились на фронт, в 17–18 лет, но убивать не хотели. А умереть были готовы. Умереть за Родину» [1].

Таким образом, Светлана Алексиевич расширяет понятийный ряд образа войны: «война – это убийство». Помимо этого, писательница делает акцент на качественном признаке – женская война, то есть война глазами женщин, где женщина – главное действующее лицо. Уже само название «романа голосов» – «У войны не женское лицо», говорит о противоестественности заданного ракурса. И в этой противоестественности ключевой смысл – женщина и война – понятия несовместимые. Понятийный алогизм реализуется посредством записей исповедей женщин, участниц военных действий.

Так, в главе «Не хочу вспоминать» снайпер Мария Морозова рассказывает, что в 18 лет училась искусству убивать: «...я решила стрелять. Решилась, и вдруг такая мысль мелькнула: это же человек, по всему телу пошла дрожь, озноб. Какой-то страх... и внутри меня что-то противится... что-то не дает, не могу решиться» [1, с. 35]. Для нее война – «это запах трупов, смешанный с запахом махорки» [1, с. 73]. «Память женщин, побывавших в самом эпицентре войны, избирательна. Они не помнят ни цветов, ни птиц, только черный цвет и лишь кровь красного цвета. Они помнят хруст смерти и звериные крики: «Начинается рукопашная: и сразу этот хруст – хрящи ломаются, кости человеческие трещат. Звериные крики... мужчины закальвают друг друга. Добивают. Доламывают. Бьют штыком в рот, в глаз... в сердце, в живот...» [1, с. 73]. В данных отрывках при помощи лаконичных деталей, натуралистичности представлена атмосфера чувства и ужас самоуничтожения. Переход от первичной формы повествования к «мы» создает художественный уровень обобщения, основанный на духовной травматике.

Героиня Мария Ивановна в своем рассказе выступает от имени всего женского рода: «Не женское дело – ненавидеть и убивать. Не наше... надо было себя убеждать. Наговаривать» [1, с. 35].

В главе «Подрастает девочка... Вы еще зеленые...» самое сильное впечатление хирургической медсестры Лилии Михайловны Бутко: «...как наш солдат бросился с винтовкой на немецкий танк и бил прикладом по броне. Бил, кричал и плакал, пока не упал. Пока его не расстреляли немецкие автоматчики» [1, с. 44]; матери, провожавшие своих дочерей на фронт, не плакали: «Моя мама стояла, как каменная» [1, с. 45]; женщины оставляли детей: «...И стала проситься на фронт... В последнюю ночь... Всю ночь простояла у детской кроватки на коленях...» [1, с. 48]. Здесь детали очень емкие и их скупое перечисление воздействует на читателя очень сильно.

Основной мотив жизни на войне – это постоянная, изматывающая усталость, сон отрывками и работа на пределе возможностей. Единственная отдушина – это слезы и ве-

лика вера в душе: «Когда знамя получил наш командир полка и дал команду: «Полк, под знамя! На колени!» – все мы чувствовали себя счастливыми. Наш танковый, стрелковый. Стоим и плачем, у каждой слезы на глазах. Вы сейчас, не поверите, у меня от этого потрясения весь организм напрягся, моя болезнь, а я заболела «куриной слепотой» это у меня от недоедания, от нервного переутомления случилось, так вот, моя «куриная слепота» прошла. Понимаете, я на другой день была здорова, я выздоровела, вот через такое потрясение души» [1, с. 49]. Приведенный пример – показатель силы духа – является одной из множества кульминационных точек запечатленных картин войны без сражения.

Героини С. Алексиевич не рисуют картин боя, военных действий, лишь изредка (в произведении всего четыре эпизода) и то, чтобы поведать о женской неординарности и спасительной смелости: «Начался бой. Огонь шквальный. Солдаты залегли. Команда «Вперед! За родину!» А они лежат. Я сняла шапку, чтобы видели: девчонка поднялась... и тут они все встали, и мы пошли в бой» [1, с. 54]; «На ничейной земле остался раненый лейтенант, артиллерист Костя Худов. Санитаров, которые пытались вынести его, убило. Поползли две овчарки – санитарки, но их тоже убило. И тогда сняв ушанку, встала во весь рост, сначала тихо, а потом громче запела нашу любимую довоенную песню: «Я на подвиг тебя провожала». Умолкли все с обеих сторон – и с нашей, и с немецкой. Подошла к Косте, нагнулась, положила на санки-волокуши и повезла к нашим... не раздалось ни одного выстрела» [1, с. 71]. Такие яркие эпизоды, переданные из уст фронтовичек, создают целостную реалистическую картину изображаемого.

Женщины-фронтовички, в отличие от солдат-мужчин, подмечают каждую деталь, каждую подробность военного быта, что позволяет нарисовать «образ войны» с помощью богатой палитры красок. Это норма питания «два сухаря в день» [1, с. 76], физические нагрузки – «таскали снаряды на себе, таскали орудия по грязи, особенно на Украине, такая тяжелая земля после дождя или весной, она, как тесто. Даже выкопать братскую могилу и похоронить товарищей, когда мы все трое суток не спали... Даже это тяжело...» [1, с. 110]; и психическое состояние – «...не плакали, чтобы плакать тоже нужны силы, а хотелось спать. Спать и спать» [1, с. 127]; и чувства – «Согласна была простоять на посту всю ночь, до рассвета, лишь бы послушать птиц» [1, с. 121].

Множество мелочей и подробностей создают особый женский мир войны, в котором все важно и значимо. У С. Алексиевич образ-символ войны нигде не выступает навязчиво. Он скрыт, и в него нужно проникнуть. Например, изображая «черную кашу» взрывов, обращается внимание на соломинку, которая становится символом человеческой судьбы на войне. «Там, впереди, думы разрывов так закручиваются, как будто ложкой мешают черную кашу, от земли до неба. А здесь, прямо перед глазами, ледяная кромка окопа с одной вмерзшей соломинкой. Торчит, словно ее нарочно втолкнули измерять силу ударов, и подрагивает перед глазами то сильнее, то слабей...» [1, с. 118]. Образ соломинки, подрагивающей от взрывов, такой маленькой, но стойкой – она одна выстаивает против всей махины вражеской техники, – это и есть образ человека на войне.

Особенность Светланы Алексиевич состоит в том, что она передает в тексте непрерывный поток мыслей персонажей по мере их зарождения и в том порядке, в каком они появляются. Отрывистые, незаконченные фразы в исповедях женщин, стремительное мелькание слов и образов, быстрая смена настроений – все это способствует тонкой передаче душевного состояния человека, бывшего на войне, а также его боль и трагедию в послевоенные годы. Например, в исповеди Ольги Васильевны Корж события войны отражены в реально-ярких красках: «Мы отступали, раненых везли с собой. Дорогами мы не шли, дороги бомбили, обстреливали. Шли по болотам, по обочинам. Шли вразброд. Разные части. Где-то концентрировались, где-то, значит, давали бои. И вот

так шли, шли и шли. По полям шли. Какой там урожай! Шли, рожь топтали. А урожай в тот год был небывалый, хлеба стояли высокие-высокие. Зеленая трава, солнце такое, а убитые лежат, кровь... Убитые люди и животные. Деревья черные... Разрушенные станции... На черных вагонах висят сгоревшие люди... Дошли мы так до Ростова» [1, с. 129]. Жестокость войны безгранична: не умеющие и не желающие воевать женщины вынуждены это делать. Показ войны очень красноречиво передает воздействие на состояние человека, однако даже на войне женщина остается женщиной: «Я очень боялась, что если меня убьют, то буду лежать некрасивая. Я видела много убитых девочек... в грязи, в воде... Ну... Как это... Мне не хотелось так умереть... Другой раз прячешься от обстрела и не столько думаешь о том, как бы тебя не убило, а прячешь лицо, руки. Мне кажется, все наши девчонки об этом думали. А мужчины над нами смеялись, им это казалось забавным. Мол, не о смерти думают, а черт-те, о чем, о глупом. О женской чепухе» [1, с. 135]. Примечательно то, что все рассказчицы называют друг друга – девочки. Так постепенно выстраивается образ женщины-фронтовички – хрупкая девочка со стальным внутренним стержнем, характеризующая себя таким образом: «Мы – не герои, мы были за кулисами» [1, с. 139].

Таким образом, образ войны складывается с одной стороны из изнурительного труда вокруг смерти, где стреляют, расстреливают, минируют, разминируют, бомбят и взрывают, кидаются в рукопашную, а с другой – из страха, желания оставаться красивой во что бы то ни стало, стыда и отваги.

Множество мелочей и подробностей создают особый женский мир войны, в котором все важно и значимо. У Светланы Алексиевич образ-символ войны нигде не выступает навязчиво. Он скрыт, и в него нужно проникнуть.

### Литература

1. *Алексиевич С. У войны не женское лицо*. М.: Пик, 2009. 576 с.
2. *Гей Н. К. Метахудожественность литературы // Теория литературы: в 4 т. М., 2005. Т. 1: Литература. 134 с.*
3. *Камилова С. Э. Современный рассказ: содержательные векторы и повествовательные стратегии*. Ташкент: Фан, 2016. 320 с.
4. *Лейдерман Н. А. Крик сердца. Творческий облик Виктора Астафьева // Урал. 2001. № 10.*
5. *Местергази Е. Г. Литература нон-фикшн/non-fiction: Экспериментальная энциклопедия. Русская версия. М.: Совпадение, 2007. 240 с.*
6. Термин «документальная образность введен Е. Местергази. *Художественная словесность и реальность (документальное начало в отечественной литературе): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.*

### О. Н. Гибралтарская

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### МИФОПОЭТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**А н н о т а ц и я .** Мифопоэтические образы современной русскоязычной прозы генетически связаны с религиозными, восточными, исконно русскими представлениями, интерпретацией художественных концептов классической и современной русской литературы, воплощением посредством принципов контраста, сопоставления, сравнения; мотива памяти, одиночества; приемов антитезы, метонимии, метафоры.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** образ; имагология; мифологема; мифопоэтика; символ.

Опыт преподавания в ведущих вузах, имеющих филологические (Литературоведение (русская литература) и педагогические (Родной язык и литература: русский язык

и литература) специальности магистратуры показал, что ключевое значение имеют дисциплины по выбору, контент которых высшее образовательное учреждение определяет самостоятельно. В частности, курс «Современная русскоязычная проза: мифопоэтический аспект», который читается в ТГПУ имени Низами магистрантам I курса, проиллюстрировал актуальность такого научного подхода, как имагологический анализ в рамках современной антропоцентрической парадигмы.

Обзор исследований по данной проблеме показал, что происходит идентификация имагологии как гуманитарной дисциплины, оперирующей понятиями «устойчивое, эмоционально насыщенное, обобщенно-образное представление», «рецепция и оценка», «система ценностей». Также выделяются историческая, художественная и фольклорная имагология, которые непосредственно соотносятся с языковой картиной мира, архетипами и «мифическими представлениями о «других» [6, с. 33]. Историческая имагология актуализирует источники, в частности «газеты и журналы», являющиеся основой для изучения образа «в связи с их массовостью и репрезентативностью» [8, с. 167]. В контексте русскоязычной литературы Узбекистана актуальными представляются альманах «Малый шелковый путь», журнал «Звезда Востока» и номер журнала «Звезда», посвященный культуре Узбекистана. В. П. Трыков считает необходимым высказать критическое отношение к имагологии и предлагает «использовать понятие «имагопоэтика» [7, с. 127].

В литературоведении Узбекистана исследование художественного образа сопряжено с проблемами «специфики передачи национальной картины мира в переводе» [3, с. 76], преподавания литературы в вузе, в частности, с использованием «эвристического подхода метода обучения «МХАТ» [1, с. 137], что свидетельствует о необходимости проводить практические эксперименты в данной области знания, внедрять их в учебный процесс и обосновать теоретически.

В рамках курса «Современная русскоязычная проза: мифопоэтический аспект» имагологический анализ образа Ташкента, образа художника, системы образов в целом в современной русскоязычной прозе позволяет сравнить художественный мир таких писателей, как Е. Абдуллаев, А. Фазилов, А. Устименко, З. Мусаков, Д. Исхаков и другие, выявить исторический, культурный, национальный контекст их творчества. При этом необходимо оперирование такими литературоведческими категориями, как пространственно-временная организация, хронотоп, повествовательная структура, рассказчик-персонаж, поэтика заглавия, поэтика композиции, система персонажей, символика, приемы, средства художественной изобразительности.

Алгоритм анализа, построенный на принципе от теоретического, обобщенного к практическому, конкретному, индивидуальному, оригинальному, особенному, представляется наиболее продуктивным для магистрантов, поскольку вырабатывает навык синтезирования полученных результатов и умение от теоретического тезиса переходить к конкретным доказательствам, выявляющим художественные особенности.

Так, образ Ташкента должен быть рассмотрен сначала на основе теоретического осмысления специфики художественного образа в целом, затем выявления особенностей образа города в русской литературе, например, образ Китежа, Киева, Петербурга, Москвы, провинциального города, и, наконец, образ Ташкента анализируется в русскоязычных произведениях начала XXI века. При этом возникают образные ассоциации: фольклорная, древнерусская традиция, Петр I, произведения А. С. Пушкина «Медный всадник», Н. В. Гоголя «Невский проспект», «Записки сумасшедшего», «Шинель», Ф. М. Достоевского «Бедные люди», «Преступление и наказание», Андрея Белого «Петербург», «Петербургский текст», который затем уступает место «Московскому тексту», созданному М. А. Булгаковым сквозь призму эксперимента в повестях

«Дьяволиада», «Роковые яйца», «Собачье сердце», романе «Мастер и Маргарита», существует и взаимодействует с «Ташкентским текстом» Д. Рубиной («На солнечной стороне улицы»), Сухбата Афлатуни («Ташкентский роман»).

Образ Ташкента в современной русскоязычной прозе может быть проанализирован сквозь призму составляющих его компонентов (улицы, дворы, похожие на Вавилон, арыки, каналы) и сопряженных с ним других образов: дерева (яблоня, груша, слива, виноград), солнца (жгучего, жестокого), воды (несущей жизнь и смерть).

В частности, образ дерева является объединяющим: это и творение природы, и отношение человека к миру, и мифопоэтический символ. В энциклопедии «Мифы народов мира» мы встречаем упоминание о «мифологеме мирового дерева» [5, с. 55], трактуемого «как перевернутое корнями вверх», антропологические мифы, связанные с представлением, что «человек происходит из дерева» [5, с. 73]. В центральном символе эстетической концепции, представленной в философском трактате «Роза Мира» Д. Андреева, соединились восточные представления о розе – цветке, воплощающем прекрасное; исконно русское представление о шиповнике – колючем кустарнике с яркими ароматными цветами и христианские мотивы вечного древа, объединяющего всех людей. Образно это можно представить так: цветок – кустарник – дерево с лепестками. Лепестки же эти золотые, голубые, белые, пурпуровые и зеленые. То есть уподобление В. Соловьевым вселенской религии «древу с бесчисленными ветвями, отягченному плодами и простирающему свою сень на всю землю и на грядущие миры», трансформировано Д. Андреевым в Розу Мира – объединение всех религий мира: «Розу Мира можно сравнить с опрокинутым цветком, корни которого – в небе. Ее стебель – откровение, через него текут духовные соки, питающие и укрепляющие ее лепестки, – благоухающий хорал религий» [2, с. 29]. Соловьевская идея объединения Востока, Запада и славянских народов: «Тогда восстанут истинные пророки из среды всех народов и будут свидетелями царю и священнику. Тогда прославится вера Христова, тогда обратится народ израилев. Обратится потому, что въявь увидит и познает царство Миссии в силе и деле. И не будет тогда Израиль лишним среди Египта и Ассира, среди Польши и России» значительно расширена Д. Андреевым до концепции слияния 19 метакультур в Розу мира.

По мнению Соловьева, общую вселенскую церковь истины и любви возглавит богочеловек Христос. Эта идея оказала существенное влияние на последующее развитие религиозно-философской мысли. Д. Андреев видит истоки всех религий в Христе, но под которым он понимает «Логос, Себя в Иисусе Христе выразивший преимущественно, но не Исключительно» [2, с. 26–27]. В связи с этим совершенно оригинальна трактовка места Мирового Женственного начала в свете понимания Троичности Бога: «Идея Мировой Женственности не может не перерасти в идею Женственного аспекта Божества, а это, естественно грозит ломкой догматизированных представлений о лицах Пресвятой Троицы» [2, с. 120–121]. Д. Андреев говорит о необходимости изучения этого аспекта и намечает тенденцию переосмысления Троицы на основе того, что «Бог Святой Дух именно и есть Бог-Отец, ибо Бог-Отец не может быть кем-либо иным, как Святым и Духом» [2, с. 120]. То есть при такой точке зрения возникает вопрос о третьей ипостаси единого начала: 1) Бог-Отец = Бог – Святой Дух; 2) Бог-Сын; 3) ??? Рассуждения Д. Андреева приводят к мысли, что это «Матерь миров Приснодева». Но поскольку такая трактовка оппозиционна ортодоксальной, Д. Андреев не оформил ее в стройную концепцию, оставив в процессе разработки.

Таким образом, мифопоэтический аспект анализа современной русскоязычной прозы связан с выявлением генетических ассоциаций и исследованием принципов контраста, сопоставления, сравнения, мотива памяти, одиночества, приемов антитезы, метонимии, метафоры.

## Литература

1. *Алимова Н. Х.* Использование метода «МХАТ» в преподавании мировой литературы в вузе // *Узбекистонда хорижий тиллар. Илмий-методик электрон журнал.* 2017. № 1(15). С. 131–140.
2. *Андреев Д. Л.* Роза мира. М.: Руссико, 1991.
3. *Камилова С. Э., Миркурбанов Н. М.* Лингвостилистическая детерминация передачи национальной специфики художественного перевода (на материале узбекской прозы) // *Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание.* 2021. № 3. С. 75–86.
4. *Лихачев Д. С.* Поэтика древнерусской литературы. М., 1979.
5. *Мифы народов мира: энциклопедия.* Т. 1. М., 1995.
6. *Папилова Е. В.* Имагология как гуманитарная наука // *Вестник МГУ им. М. А. Шолохова. Серия: Филологические науки.* 2011. № 4. С. 31–40.
7. *Трыков В. П.* Имагология и имагопоэтика // *Проблемы культурологии.* 2015. № 3. С. 120–129.
8. *Урядова А.* Историческая имагология: субъект и объект восприятия // *PRZEGLĄD WSCHODNIOEUROPEJSKI.* 2020. XI/2 167–174.

### А. Ю. Кучинский

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## СМЫСЛОВОЙ ВЕКТОР В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению специфики отображения исторического прошлого в художественном пространстве современной русской фантастической прозы.

**Ключевые слова:** фантастическая проза; вектор; проза; проблемно-тематическое единство.

В современной русской фантастической прозе можно выделить достаточно широкое тематическое единство произведений, так или иначе касающихся проблемы интерпретации исторического прошлого, в первую очередь, – прошлого «имперского». Изображение некой великой цивилизации – «...монархического государства во главе с императором, колониальной либо международно значимой державы, опирающаяся в своей политике на военные сословия и обладающей развитой бюрократией... стало стереотипным образом ряда направлений современной фантастической прозы» [4, с. 47].

«Имперский смысловой вектор» современной русской фантастической литературы привлек к себе внимание критиков и исследователей еще на грани XX–XXI вв. Литературовед и историк Дмитрий Володихин акцентирует внимание на том, что при создании образа Империи писатели почти всегда подчеркивают ее «всесильность» благодаря присутствию некой тайной силы, поддерживающей имперские структуры всепроникающей спецслужбы, вызывающей у читателей конца XX в. ряд неизбежных ассоциаций: «Во второй половине 90-х в российской словесности наблюдается удивительный феномен: из одного фантастического романа в другой перелетает образ «бюро», «ведомства», «организации» и т. п. Иными словами, образ мощной и разветвленной спецслужбы» [2].

С другой стороны, Б. М. Витенберг в начале 2000-х выделил причину широкого использования разными авторами «имперского дискурса» в современной русской фантастике: «...С одной стороны, это огромный общественный интерес к истории, с другой – очевидный эффект разочарования от знакомства с ее реалиями, особенно прошедшего XX столетия, оказавшегося для России и мира столь трагическим» [1].

Нам представляется возможным выделить ряд произведений современной русской фантастической «миддл-литературы» [8], в которых мы можем проследить формирование особого смыслового дискурса, который в равной степени назвать и «имперским», и «антиимперским». Образ некоей империи, в той или иной степени соотносимой с Российской империей начала XX века находит отражение, в частности, в романах «Гравилет „Цесаревич“» В. Рыбакова (1992), «Укус ангела» П. Крусанова (1999), «Млава Красная» Н. Перумова и В. Камши (2012), «Князь Механический» В. Ропшина (псевдоним А. Мухина) (2013), «Пост» Д. Глуховского (2019), в двухтомном романе «Александровские кадеты» Н. Перумова (2021).

Естественно, этот ряд не охватывает абсолютно все произведения современной русской фантастической прозы, в той или иной степени касающейся «имперской темы», или использующих «имперский дискурс». Так, не представляется возможным рассмотреть в данном ряду дилогию В. Сорокина «День опричника» (2008) и «Сахарный кремль» (2008–2015); эти произведения, обладая некоторыми чертами современной фантастической («нереалистической») литературы скорее являются ярким примером русской постмодернистской прозы. С другой стороны, не представляется возможным включить в этот ряд, например, и интересный с точки зрения формы роман А. Лазарчука «Все, способные держать оружие...», так как в нем обращение к «имперскому» дискурсу не стало важным с точки зрения откровенно упрощенного авантюрного сюжета [3].

Итак, выделенные нами произведения демонстрируют широту творческого подхода к «имперской теме» и «имперскому дискурсу» в современной русской фантастике, так как перед нами абсолютно разные примеры «литературного жанрово-видового единства» (термин М. И. Мещеряковой) [9, с. 10–11], как фантастическая проза.

Роман «Гравилет „Цесаревич“» В. Рыбакова – один из ярчайших примеров литературной утопии – жанра, для современной русской прозы весьма нетипичного; «Укус ангела» П. Крусанова – пример «альтернативной истории» с ярко выраженными элементами постмодернистской прозы, «которые в отличие от произведений В. Сорокина не становятся сюжетно обременяющими» [9, с. 39–40]; «Млава Красная» Н. Перумова и В. Камши – также «альтернативная история», но представляющая собой блестящую стилизацию под классические произведения русской исторической прозы; «Князь Механический» В. Ропшина – «стимпанк», своеобразная литературная игра, изображение никогда не существовавшего высокотехнологичного прошлого; «Пост» Д. Глуховского – мрачная антиутопия об постапокалиптическом будущем, с антиклерикальной и даже антирелигиозной составляющей; двухтомник «Александровские кадеты» Ника Перумова – очередной творческий эксперимент этого многогранного автора, обратившегося в последние годы к авантюрной подростковой фантастике, обладающей при этом чертами и традиционной научно-фантастической прозы (в частности – вновь такой ее разновидности, как «стимпанк»), так и литературной сказки.

Что позволяет нам объединить – пусть и весьма условно – в единый ряд «литературно-смысловой преемственности» [6, с. 42] столь разноплановые произведения? Практически в каждом из них автор (в случае с романом «Млава Красная» – соавторы) приходит к мысли о неизбежности крушения государственного строя, проникнутого «имперским сознанием» и показывает страшные последствия этих социально-политических перемен через призму восприятия рядового (пусть порой и не всегда «типического», абсолютно «вписанного в общество») героя: «В процессе создания художественного произведения на псевдоисторическую тему перед автором, прежде всего, встает ряд проблем содержательного плана: оценка исторических лиц, характеристика описываемых в произведении событий, а также выбор первоисточников, из которых он черпает фактическую информацию. <...> Приходится также решать проблемы не-

полноты и противоречивости исходного материала и устанавливать приоритеты их оценки, так как в отдельном произведении не может быть отражено все многообразие существующих точек зрения на предмет. Эффективным критерием отбора и оценки исторического (псевдоисторического) материала становится историческая концепция автора» [5, с. 107].

С нашей точки зрения, хотя в произведениях ряда современных авторов (например, Р. Злотникова) вполне присутствует утопическая (или же милитаристская) идея «построения грядущей империи»; но большинство современных русских писателей в той или иной степени предпочитает обратиться к прямо противоположной концепции – концепции неизбежности разрушения имперского общества. Порой картина разрушения устойчивого на первый взгляд общественного пространства предоставляет автору возможность ярче раскрыть образы героев, провести неизбежные аналогии с реальной историей, сделать весьма неожиданные значимые обобщения. Именно поэтому, на наш взгляд, дискурс изображения фантастической действительности в современной русской нереалистической прозе правильнее будет назвать не «имперским», а «антиимперским».

### Литература

1. *Витенберг Б. М.* Игры коррективщиков: Заметки на полях «альтернативных историй» М.: НЛО, 2004. № 2.
2. *Володихин Д. Н.* Железная поступь «Бюро»: Имперский вектор в книгах современных российских фантастов. М.: Книжное обозрение, 1999.
3. *Козьмина Е. Ю.* Инвариант фантастического авантюрно-исторического романа // Новый филологический вестник. 2015. № 2(33).
4. *Королев К. М.* Поиски национальной идентичности в советской и постсоветской массовой культуре. СПб.: РФФИ: Нестор-История, 2019.
5. *Лобин А. М.* Авторские концепции российской истории в русской литературе XXI века: монография / под ред. А. И. Ванюкова. Ульяновск: УлГТУ, 2015.
6. *Лобин А. М.* Беллетризация истории как метод репрезентации истории в русской литературе XXI в. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-3(78).
7. *Лобин А. М.* К вопросу об эволюции авторских концепций истории в научной фантастике XX–XXI веков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1–2(55).
8. *Лобин А. М.* Современная миддл-литература как новая версия традиционной беллетристики // Вестник УлГТУ. 2013. № 3(63).
9. *Суханов В. А.* Художественная фантастика. Томск: Изд. дом Томского государственного университета, 2017.

### А. С. Лиходзиевский

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### ПОЛИТИЧЕСКАЯ САТИРА РИНГА ЛАРДНЕРА-МЛАДШЕГО

**Аннотация.** Анализируется сатирический роман Ринга Ларднера-младшего «Иступление Оуэна Мюира» как значительное произведение американской литературы 50-х гг. XX в. Сатирический подход автора к изображению американской действительности демонстрируется на примере образа воинствующего антикоммуниста и противника СССР. В эпоху маккартизма сатирические преувеличения в романе не выглядели явным преувеличением. Позиция писателя определяется его демократизмом, ненавистью к любого рода политическому фанатизму, гуманизмом и отстаиванием общечеловеческих ценностей.

**Ключевые слова:** сатира; гротеск; сарказм; политика; гиперболы; комическое; маккартизм.

Ринг Ларднер-младший (1915–2000), сын знаменитого автора коротких рассказов из плеяды американских сатириков и юмористов начала XX в. Ринга Ларднера (1885–

1933) известен в первую очередь своей деятельностью в качестве сценариста Голливуда, а также как и объект травли во время так называемого маккартизма, охватившего всю Америку а начале 50-х гг., когда любая позиция, отличающаяся от официального антисоветизма, рассматривалась, как предательство американской «демократии», а ее выразитель получал клеймо врага нации. Стойкость и принципиальность писателя несмотря на преследования и угрозы стали в Америке образцом честности и мужества.

Особое значение в творчестве Р. Ларднера-мл. является роман «Иступление Оуэна Мюира» (*The Ecstasy of Owen Muir*, 1954), который не мог быть опубликован в США и вышел в свет в Англии. В этом произведении сатирик четко выразил свое отношение к происходящему в Америке, резко разоблачив политику маккартизма.

На первый взгляд роман выглядит произведением фантастическим. Гиперболы Р. Ларднера кажутся художественными приемами. Но если обратиться к серьезным трудам американских историков, легко убедиться, что сама обстановка в США того времени выглядела трагикомичной. И в этом была определенная логичность. Историк Д. Притт пишет: «Если бы Маккарти никогда не родился, то маккартизм все равно возник бы под другим именем точно так же, как в Германии был бы нацизм и в том случае, если бы Гитлера... не извлекли из отбросов, что бы сделать из него подходящую фигуру в игре, которую вели германские промышленники» [3, с. 66]. Другой авторитетный ученый Говард Зинн прямо говорит о том, что «антикоммунизм, который разожгли в стране... доходил до совершенного абсурда, но в то время это не казалось смешным» [2, с. 196]. Г. Зинн приводит случаи смехотворных обвинений, допросов и целых процессов. Например, американский моряк был лишен звания за «тесную связь» с коммунистом, которым была его мать. Тот же Д. Притт рассказывают историю безуспешных поисков адресов двух «подрывных», которых звали Маркс и Энгельс. Американским сатирикам не надо было слишком много фантазировать, чтобы при создании гротескных ситуаций. Достаточно было внимательно присмотреться к действительности, которая содержала в себе готовый материал для сатиры. Сама жизнь была сплошным абсурдом.

Ринг Ларднер-мл. создал роман, в котором смех постоянно меняет оттенки от мягкой иронии до язвительного сарказма. При этом звучит о определенный трагизм – маккартизм стал страшным бедствием для Америки. Многие невинные люди стали его жертвами. Запугивание, психологическое давление определяли характер судебных разбирательств. В одном из эпизодов романа показано как подавляются сомнения среди присяжных: «Судья сказал присяжным, что они свободны наложить подобное пятно на один из бастионов правительства, но посоветовал им учесть серьезность этого действия» [1, с. 258].

Но процесс «охоты за ведьмами» – это не только суды и допросы. На страницах романа Р. Ларднер-мл действует реакционная организация с пародийным названием – Совет Католического Действия Против Коммунизма и Подкрадывающегося Социализма (Catholic Action Council Against Communism And Creeping Socialism, сокращенно CASACAS), принимающий в свои ряды заведомых фашистов и оглуляющих массы простых американцев своими абсурдными лозунгами. Но при этом дело не ограничивается болтовней. Создаются банды «патриотов», орудующих дубинкам, забрасывающих «чужих» камнями и избивающих их ногами. Их оскорбления четко демонстрируют внутренний облик воинствующих маккартистов – «Обожающий Негров Красный Ублюдок!» (Nigger-loving Red Bastard!), «Грязный Еврейский Шпион!» (Dirty Jew kike!) и даже парадоксальное «Белый Негр!» (White Nigger!).

В этой обстановке формируется характер главного персонажа романа. Книга представляет собой его сатирическую биографию. Оуэн Мюир – это в начале неглу-

пый, начитанный интеллигент, поклонник Л. Толстого и Ж.-Ж. Руссо, сторонник «братства людей» и «неприменения силы» приходит к полному идейному краху. Сатирик с самого начала показывает абстрактность убеждений персонажа, его оторванность от реальной жизни. Его толстовские убеждения в столкновении с реальными фактами начинают колебаться и в конце концов рушатся. «Он был способен посвящать гораздо больше своего времени практике и размышлению о братской любви, чем возмущению и гневу по отношению к самой системе, которая эту любовь ниспровергала» [1, с. 14]. Ему всегда было легче получить ранение, чем нанести его.

Все поступки героя – это бессознательные импульсы, когда человечность в нем как-то проявляется. Но сторонник «непротivления злу» всегда оказывается в тупике. Даже избив фашиста, истязавшего негра, Оуэн Мюир долго мучается от того, что применил силу.

В любом идейном споре Мюир оказывается безоружным и, не найдя аргументов, терпит поражение. Кроме заученных фраз о любви, человечности и т. п. он ничего предложить не может. Даже в споре с фашистом Малвени герой попадает под влияние его хитрой и запутанной аргументации. Он капитулирует перед отцом-бизнесменом, внушившим ему мысль о «гуманности» бизнеса.

Всю свою жизнь Оуэн Мюир пытается как-то соединить свои «братские чувства» и факты реальности, пытается оправдать их «теоретически» и испытывает истинное наслаждение, когда ему помогают это сделать другие. Закономерно, что в годы реакции Мюир оказывается в лагере маккартистов. Его легко удалось убедить, что Дева Мария была противницей коммунизма и оставила соответствующее предначертание. Одураченный пропагандой он вступает в ряды СКДПКИПК и начинает активную деятельность. Но пытаясь совместить понятия «гуманизм», «человеческое братство» и «антисоветизм», Мюир убеждается что его речи не пользуются успехом. Он не может понять, что лозунги о любви и братстве уже устарели и не соответствуют историческому моменту. Их надо просто отбросить. Вот почему над ним все смеются. Наивный Мюир еще верит в принципы демократии, свободы. Саркастически описана сцена его избития фашистами, которым он безуспешно пытается объяснить, что он гражданин США, законно присутствующий на разрешенном митинге. Его теории поворачиваются против него самого.

Оуэн Мюир – конечно, фигура комическая. Но не только. Он может быть жестоким по отношению к жене, рисковать ее жизнью. В нем еще сохраняется что-то человеческое. Он постепенно отходит от маккартизма, прерывает свое членство в реакционных организациях, порывает со своими духовными наставниками. Но Мюир не может пойти дальше своих бессознательных импульсов. Его неумение найти себя в обществе приводит к естественному решению бежать от него. «Для него стало ясно, чем когда-либо, он должен найти путь служения человеческому обществу без участия в жизни этого общества» [1, с. 235].

Путь героя закономерен. Бросив жену, все свои мирские дела Оуэн Мюир бежит от тревог и волнений в тихий монастырь. Здесь он находит подлинное удовольствие: тишина, глубокомыслие монахов, отсутствие дискуссий. Ему не надо думать о своей личности и смысле жизни. Его адаптация к монастырской жизни описана в издевательских тонах. «Он знал, что он и его собратья по монастырю действительно вносили большой вклад в благосостояние человечества, открыто его игнорируя, чем все торговцы, ученые, артисты и прелаты, жившие в миру» [1, с. 309].

Р. Ларднер-мл дает блестящий саркастический финал. Всю жизнь Оуэн Мюир испытывал два противоречивых чувства – боль и удовольствие, пытаясь из примирить. И вот теперь, он, сидя в своей келье, он испытывает страдания от многочисленных

нарывов, покрывших его тело. «Что-то было знакомое и доставляющее удовольствие в медленном накоплении напряжения, когда инфекция доходила до высшей точки, и прелестное облегчение, когда ядовитый гной был, наконец, выпущен» [1, с. 314].

Оуэн Мюир находит счастье в свободе от какого-либо чувства вины. Вся его жизнь – это сплошные гнойники. Это постоянные идейные мучения, требующие выхода. Один нарыв сменяет другой, чувство боли и удовольствия чередуются постоянно.

Мысль сатирика ясна: человек должен определиться, должен найти свою жизненную позицию. Это позиция активной, творческой и деятельной личности. Человек, пытающийся уклониться от решительного выбора, становится жалким посмешищем вроде Оуэна Мюира.

### Литература

1. *Lardner R. Jr.* The Ecstasy of Owen Muir. Berlin: Seven Seas Books, 1959. Выдержки из текста романа – перевод наш.
2. *Зинн Г.* США после второй мировой войны. М.: Прогресс, 1977.
3. *Притт Д. Н.* Шпионы и осведомители на скамье подсудимых. М.: Издательство иностранной литературы, 1960.

**Н. М. Локтева**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## ИСТОРИЯ «КРЕОЛЬСКОЙ ЖИЗНИ» КАК ОТОБРАЖЕНИЕ РАСОВЫХ И КЛАССОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. КЕЙБЛА

**А н н о т а ц и я .** Кратко проанализированы расовые и классовые отношения через историю креольской семьи в семейной саге Грандиссимов, где автор включил в свою семейную хронику проблемы, и политические, и расовые. Осветил в своей семейной хронике, и социальные, и клановые характеристики креольского общества, а также общества, в котором жил он сам.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** креолы; семейная хроника; раса; равенство; рабовладение; столкновение культур; Новый Орлеан.

Роман Джорджа Вашингтона Кейбла «История креольской жизни» был напечатан в 1879 г. в журнале «Скрайбнерс», отдельной книгой с иллюстрациями роман вышел в свет в 1880 г., став хроникой роковой вражды аристократических семей Нового Орлеана, в которой были отражены трагические противоречия Юга Америки в начале XIX в.

По истине, эту семейную сагу можно назвать вершиной его творчества, поскольку в ней Кейблу удалось рассмотреть проблемы креольской культуры в ходе исторического развития, отобразить расовые и классовые отношения в Новом Орлеане начала XIX в.

Как реформатор, стремившийся к интеграции, Кейбл был больше заинтересован в переменах, чем в преемственности, но он обнаружил, что ему пришлось изучать манеры общества и инструменты преемственности, чтобы ответить на вопросы, которые его давно беспокоили: почему столкновение между противостоящими цивилизациями было таким жестоким? Почему так укоренились южные взгляды?

Кейбл обнаружил, что изучение им истории Луизианы и его наблюдение за поведением креолов Нового Орлеана не только дали ему ответ на эти вопросы, но и сформировали его литературную карьеру. Кейбл использовал условности новых манер, чтобы исследовать причины, по которым реконструкция не удалась ни в ту, ни в другую эпоху.

Автор обратился к конфликтам, возникшим после покупки Луизианы, когда традиционным новоорлеанским цветным креолам пришлось противостоять англо-американцам, которые в конечном итоге отстаивали свою концепцию двухрасового общества, а не признали многорасовый класс свободных цветных потомков мигрантов, прибывших в Америку со всего света.

Так, один из главных героев романа Агрикола Фузильер, недовольный засильем английского языка, следующим образом выражает свое отношение к языку американцев: «English is not a language, sir; it is a jargon! And when this young simpleton, Claiborne, attempts to cram it down the public windpipe in the courts, as I understand he intends, he will fail! Hah! Sir, I know men in this city who would rather eat a dog than speak English! I speak it, but I also speak Choctaw... you must not expect an old Creole to like anything in comparison with la belle langue» [1, с. 54].

Автор представил сплетение романтической любовной интриги со финальным счастливым соединением главных героев Оноре Грандиссима и Авроры Нанкану, которые принадлежали к двум противоборствующим семействам, враждебно настроенным друг к другу – Грандиссимам и Де Грапиенам.

Кейбл включил в свою семейную хронику проблемы, и политические, и расовые. Осветил в нем, и социальные, и клановые характеристики креольского общества, а также общества, в котором жил он сам.

Судьба романа складывалась также на основе исторического развития американской нации. Критики, принявшие за анализ и трактовку его содержания, обходили в своих трудах расовую проблематику, заложенную, по сути, в основу произведения.

Так продолжалось вплоть до 1896 года, когда вступила в силу новая расистская доктрина, гласящая о ставших равными, но разделенных, прав черных и белых.

Таким образом, новый закон обезличил все расовое неравенство и притеснение, преподнес всё, за что в романе выступал Кейбл, в новом свете. Равноправие вводилось постепенно, являясь юридически формальным, в какой-то мере реабилитируя детище Кейбла.

Писатель открыто заявлял, что «Грандиссимы» стали его ответом на происходящее в Новом Орлеане в его время. Восемьдесят, отделяющих сюжет романа от современности, лет не принесли ничего нового в ситуацию с рабовладением на Юге. Ничего не изменилось, ни взгляды, ни нравы. Более того, прежними остались мышление и отношение к происходящему.

Кейбл провел огромное количество параллелей между тем, что имело место в начале века, и тем, что происходило в Луизиане на момент написания романа, что не осталось незамеченным читателями и критиками.

Кейбл объединил в собственном лице перспективы Оноре Грандиссима и Джозефа Фраунфельда. Хотя Кейбл родился в Новом Орлеане, предки его отца были родом из Германии, а мать – из Новой Англии.

Пышные описания Кейбла «вкусного» Нью-Орлеанского климата и восхитительных креольских дам сочетаются с его «вкусной» социальной критикой моральных слабостей города и его общественной структуры.

Некоторое время креолы неправильно понимали поступки Джозефа о равенстве по отношению к цветным людям, потому что их собственное провинциальное отношение заставляет их предполагать, что он разделяет их предубежденные умствования.

Когда они наконец поняли идеи Джозефа о равенстве и правах человека, последовала враждебная реакция, поскольку, на их взгляд, его идеи угрожали их жизненным устоям.

Как видно с первых страниц повествования, «прижиться в Новом Орлеане и в креольском обществе можно, лишь, приняв его законы» [1, с. 34] (перевод автора статьи)].

На самом деле, роман является повествованием, в котором «кристаллизуются борющиеся силы противостоящих цивилизаций» [2, с. 90]. «Убежденные в своем превосходстве, белые считали, что уничтожение рабства вселило в негров опасные надежды, с которыми необходимо было скорее покончить. Белые хотели сделать негров более покорными, внушить им комплекс социальной неполноценности» [3, с. 16].

Появлялась некоторая свобода для темнокожих и метисов, цветных креолов и индейцев. Белые, в свою очередь, не испытывали притязаний на полное разграничение и отделение от представителей других рас, они привыкли к относительной свободе рабов, их культуре и обычаям.

Кейбл также осветил в романе тему столкновения двух культур, которая стала, практически, главной в произведении. Он решил задачу ее полного освещения путем изображения и смены художественной перспективы.

Так, общество креолов в семейной саге «Грандиссимы» предстает перед правдолюбивым Фраунфельдом не в лучшем свете, поскольку он не приемлет взглядов защитников старого порядка, чужих традиции и не сгибающихся перед новыми веяниями, неотступающими перед нововведениями и ходом новой истории, ярким представителем клана которых является Агрикола Фузильер [3, с. 14].

Его сюжетная линия, представляет историю его жизни, к которой направлен большой интерес, как самого автора, так и читателей романа. Он – представитель рода Грандиссимов, и в его образе писатель разоблачает зло и преступления плантаторского Юга. Агрикола – поборник рабства – выступает носителем расистских взглядов [1, с. 377].

В «The Grandissimes» автор исследуется несколько причин, по которым сила унаследованных манер и условностей может тормозить реформу: они фиксируют социальные роли, они ужесточают мысль, они препятствуют коммуникации между культурами, и они уменьшают возможность самостоятельного поведения.

Креолы Луизианы не были однообразно-однородными. Они негласно делились на кланы [1, с. 255]. Продолжая линию расового равенства в своем романе, Кейбл противопоставил агрессивных расистов-плантаторов прогрессивно настроенным белым и креолам, выступавшим против рабства. В этом плане художественно-идейный интерес представляет образ негритянки Клеменс, ненавидевшей плантаторов всем своим естеством. Девушка пытается отомстить рабовладельцу Агриколе Фузилье за его нечеловеческое отношение к неграм-рабам и погибает.

На территории США стали проживать метисы – потомки смешанных браков белых и индейцев, а также мулаты – потомки белых и негров, и самбо – потомки индейцев и негров, которые не имели гражданских прав и не могли участвовать в общественно-политической жизни страны.

Все члены общества, в том числе креольского, стали героями романа Дж. В. Кейбла «Грандиссимы: История креольской жизни» (1880), в котором он сумел избежать каких-либо ходульных персонажей, не прибегать к описаниям природы или быта – излюбленным приемам авторов того периода.

Сюжет произведения несет неоднозначную духовно-нравственную нагрузку, его символические детали ненавязчивы, не несут намека и не аллегоричны, не имеют подтекста.

Автор затронул, наконец, большую социальную проблему – проблему рабства, произвел попытку осуществить «фанатическую миссию радикальных реформ и всеобщего просвещения» [3, с. 102].

## Литература

1. Кейбл Дж. В. Грандиссимы: история креольской жизни. Нью-Йорк: Сыновья Чарльза Скрайбнерса, 1880 (1899, 1988, 2012).
2. Turner A. George Washington Cable. NY: Durham, 1956. 236 p.
3. Hair W. I. Carnival of Fury. NY: Baton Rouge, 1976. 278 p.

Ю. У. Матенова

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами  
(Ташкент, Узбекистан)

### МЕТАТЕКСТУАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ЗАГЛАВИЯ РАССКАЗА Э.-Э. ШМИТТА «МАДЕМУАЗЕЛЬ БАТТЕРФЛЯЙ»

**Аннотация.** Рассматривается функциональное значение заглавия рассказа современного французского писателя Э.-Э. Шмитта «Мадемуазель Баттерфляй». В рассказе Шмитта повторяется схема метатекстуального сюжета оперы Пуччини «Чио-Чио-сан». В статье приводится классификация заглавий художественных произведений согласно С. Кржижановскому. В ходе исследования делается вывод, что в рассказе Э.-Э. Шмитта – заглавие-антескрипт, изначально дающее читателю установку на трагизм повествования.

**Ключевые слова:** заглавие; ремейк; метатекст; аллюзии; интертекст.

Почти сразу по выходе рассказа Шмитта «Мадемуазель Баттерфляй» (2017) в составе сборника «Мечь и прощение» в русском переводе появилась рецензия И. Абеля, в которой он пишет, что «Шмитт оставляет в прозе такие манки, как эпиграфы. <...> Это и опера Пуччини „Чио-Чио-сан“, сюжет которой стал двойным поступком в рассказе „Мадемуазель Баттерфляй“. Так Шмитт, подобно авторам детективных произведений, нарочито на виду оставляет какую-то приметку, деталь, нечто такое, что сразу бросается в глаза. Другое дело, что писатель, однако, не скрывает при этом нарочитости приема обнаружения лейтмотива конкретного произведения, а явно непринужденно выставляет его напоказ, но и без заведомой наивности, осознанно и оправданно дальнейшим развитием действия» [1].

Насчет эпиграфа можно поспорить, а вот про манки – в какой-то мере, да, но это все же не манки. И. Абель, говоря о манках, оперирует именно тем текстом, который мы анализируем в данной статье. В рассказе «Мадемуазель Баттерфляй» название произведения – это название оперы, но это не просто аллюзии (или манки), это совершенно четкое и явно декларированное использование сюжетов предшественников. В основе либретто всемирно известной оперы Д. Пуччини «Мадам Баттерфляй» (1904) также лежит литературный текст: одноименная драма Д. Беласко (1900), созданная по мотивам рассказа «Мадам Баттерфляй» писателя Д. Л. Лонга, который, в свою очередь, переработал роман французского писателя Пьера Лоти «Мадам Хризантема» (1897).

Так, по словам Э. Н. Шевяковой, «рождается „культурологическая проза“ XXI в., характерное явление века глобализации, которое запечатлевает в одном художественном целом вариант современного представления о „всемирной литературе“» [4, с. 459].

В создании ремейка Шмитта задействованы все уровни текста: заглавие, сюжет, система персонажей, заголовочно-финальный комплекс.

Писатель и теоретик искусства и культуры, Сигизмунд Кржижановский выделил как минимум три разновидности заглавия, привязанные к этапу творческого процесса: *заглавие-антескрипт*, возникающее до самого текста, представляющее некую «тягу силы», которая «передается и сознанию читателя» [2, с. 22]; *заглавие-инскрипт* – то, которое зарождается внутри текста, «раз возникнув, начинает, в свою очередь, перерождать текстовую ткань» [2, с. 23]; *заглавие-постскрипт*: «Если заглавия-антескрипт-

ты обладают тягой, то заглавия постскриптного типа являются своего рода толкачами текста: они как бы спрятаны задвигающимися сквозь сознание читателя страницами текста и лишь с последними его словами делаются понятны и нужны, получают логическую наглядность, которая до того ощущалась неполно или вовсе не ощущалась» [2, с. 23], – пишет Кржижановский.

В связи с тем, что мы считаем заголовочный уровень (или озаглавливание, по С. Кржижановскому) наиболее характерной (и яркой) чертой поэтики Шмитта, подробнее остановимся на заглавии упомянутого рассказа, насколько оно вписывается в теорию Кржижановского.

Скорее всего, «Мадемуазель Баттерфляй» – это заглавие-антескрипт. Оно изначально дает читателю установку на трагизм повествования, а заодно и интригует метатекстуальным мадам/мадемуазель. Читатель знает метатекстуальный сюжет, выполненный в романтической парадигме – более по либретто оперы Пуччини: некто европеец попадает в «экзотическую» страну, обольщает местную совсем юную девушку, женится на ней, оставляет и возвращается к себе на родину. Брак с «экзотической» девушкой для него лишь приятный карнавальная эпизод, не налагающий никаких обязательств по законам той «цивилизованной» страны, которую он представляет. По прошествии трех лет он возвращается в ту самую «экзотическую» страну, но уже с «настоящей» женой. Обнаруживает, что оставленная девушка по-прежнему его любит и ждет, да еще с рожденным сыном. Финал известен, девушка добровольно уходит из жизни, оставляя сына его отцу и новой жене. Таков сюжет «Мадам Баттерфляй» (мы намеренно избегали конкретных имен и топонимов, в данном случае важна схема).

Эта схема повторяется в рассказе Шмитта. Вместо «экзотической страны» – парижское предместье, по *инаковости* с большим городом вполне соотносимое с «экзотической» страной. Юноша Вильям Гольден, попавший сюда, воспринимается почти так же, как офицер из США Пинкертон. Вильям, сначала на спор, а после, влюбившись, соблазняет местную «пейзанку», прозванную Простушкой, красавицу Мандину. У нее, как и у девушки Чио-Чио-Сан, гейши, социальная ниша не вполне обычная. Вернее, она вне социальной ниши – она мелькала «на склоне хребта, легконогая, веселая, исполненная жизненной силы, существовавшая в полном единении с окружающей природой» [5, с. 126]; «Увы, девушка была умственно отсталой. Говорили, что при рождении пуповина обвилась вокруг шеи, и это вызвало кислородное голодание и гибель части клеток головного мозга. Заговорила она поздно. Школа стала для нее настоящей головной болью, потому что чтение, письмо и счет были ей не по силам» [5, с. 127]. (Перед нами еще одна разновидность шмиттовских *других*.) Далее действие в рассказе развивается по известной схеме: соблазнил и бежал, никак не желая продолжения отношений, ведь «статус» Мандины никак не вписывался в блестящую парижскую карьеру, у начала которой стоял Вильям. Мандина, в отличие от Чио-Чио-Сан, так и осталась в статусе мадемуазель. Эта деталь – смена *мадам* на *мадемуазель* – на наш взгляд, важна: она задним числом корректирует сюжет Пуччини (назовем так условно), ведь брак Пинкертона с юной японкой был для него фикцией, обманом.

От короткой страсти родился сын, названный Мандиной именем любимого героя Вильяма (она запомнила) – Джеймсом Бондом. На неумелые письма Мандины Вильям не отвечал. Прошло десять лет. По завещанию, оставленному дядей Вильяма, он мог наследовать в том случае, если у него будет ребенок. Детей у него по ряду причин (которых мы здесь касаться не станем) больше быть не могло. Тут-то и понадобилась Мандина с ее и его сыном. За хорошие откупные сын благополучно переселился к отцу в Париж. Правда, благополучие было односторонним: Мандина, разлученная с сыном, была на волоске от смерти, но ее спасли.

Взрослел сын, наблюдал за ним отец – так, главным героем все более выразительно становится стареющий Вильям. Он замечает, как сын выбрасывает письма от матери в урну, не читая (как и он когда-то). Движимый любопытством, он вскрывает эти письма и начинает переписку с Мандиной от лица сына. Собственно, по этим эпистолярным текстам читатель судит об эволюции, происходящей с Вильямом. В нем просыпается чувство вины перед Мандиной. Однажды он ведет сына в театр на оперу... «Мадам Баттерфляй». Вильям обливается слезами, страдает, искусство выполнило свое предназначение – катарсис. «Вильям забыл про привычные фильтры сознания. Музыкальная драма захватила его; он дрожал, когда Баттерфляй не замечала цинизма Пинкертона; он плакал, когда она годами ждала корабль, глядя на морские волны; он содрогался, видя всю грубость мужской снисходительности; его тронула жертвенность Баттерфляй, которая отдала сына отцу, и он болезненно ощутил удар кинжала, которым Баттерфляй вспорола себе живот. <...> Потом у него мелькнула мысль: мадам Баттерфляй – это Мандина! Вот почему он, Вильям, был так потрясен. Он поступил, как Пинкертона, это сноб...» [5, с. 211–212]. Он читал в происходящем на сцене историю Мандины, свою историю. Возможно, именно этот фрагмент сюжета стал кульминационным в развитии его личности. Он был потрясен, что его сын до предельного цинизма остался равнодушным к опере.

Когда в экстремальный час в парижский дом Вильяма приехали Мандина с ее отцом, Вильям принял их как своих родных, говоря про себя, что ведь это и есть его семья. Их сыну понадобилась пересадка двух почек, он был смертельно болен. Донора ожидали, но пока безуспешно. Когда ранним утром вся большая семья собралась ехать в больницу навещать больного, Вильям, не достучавшись до Мандины, вскрывает дверь в ее комнату и находит Мандину без сознания, принявшую все меры для безысходного финала и одновременно для спасения сына. Ее короткая предсмертная записка состояла из слов: «Мои почки для Джебе» [5, с. 224].

Метатекстуальный сюжет заговорил в авторском исполнении Шмитта иначе – вот в чем и состоит суть ремейка. Она не просто уходит из жизни от отчаяния и потерянной любви, она уходит во имя спасения сына. Она не оставляет своего сына на произвол судьбы, как в опере Пуччини, она его спасает. С тех пор Вильям носит портрет Мандины в своих часах, время от времени открывая их и улыбаясь изображению, а то и беседуя с ним. Причем читатель поначалу не знает, кого видит, открывая часы, Вильям. Так, еще одна загадка разрешена, она свидетельствует о перерождении Вильяма. Случилась любовь после смерти (кстати, этот феномен, возможно, иррациональный, тоже занимает писателей издавна, достаточно вспомнить повесть И. С. Тургенева «Клара Милич», или «После смерти»).

Вернемся к функциональности заглавия. Мы рассмотрели и обосновали функцию *антескрипт*. Надо сказать, что и *заглавие-инскрипт*, перерождающее «текстовую ткань», работает в этом рассказе: перерождается герой, перерождается метатекстуальный сюжет.

Функция *заглавия-постскрипт* в рассказе Шмитта, скорее, отсутствует. Такой сюжет, как у Шмитта, можно было создать, изначально опираясь на исходный текст, мы уверены, что заглавие рассказа было определено с самого первого творческого этапа. Зато чрезвычайно важен в рассказе заголовочно-финальный комплекс (ЗФК) [3, с. 73–74], куда входят, помимо самого заглавия, первые и последние фразы текста. Начинается рассказ так: «Момент был серьезный. Роковой обратный отсчет пошел» [5, с. 113]. С одной стороны, эта фраза может иметь локальную привязку: дело происходит в банке, банку грозят большие неприятности. Но с другой, более существенной, Шмитт не поместил бы эти слова в одну из сильных позиций текста – его начало. «Ро-

ковой отсчет» коррелирует с метатекстом заглавия, это тот самый музыкальный ключ на нотоносце, который задает звучание тексту. И финальные слова рассказа: «Потом медленно, нежно он вытащил часы, привел в действие механизм, открывающий крышку, посмотрел на Мандину и прошептал ей, как если бы она была жива: – Спасибо» [5, с. 235].

Если бы Кржижановский прочитал рассказ «Мадемуазель Баттерфляй» Шмитта, думается, он бы поставил писателя в ряд мастеров-озаглавливателей.

### Литература

1. *Абель И. В.* Изящная словесность Эрика-Эмманюэля Шмитта // Научно-культурологический журнал. 2018. № 7(340).
2. *Кржижановский С.* Поэтика заглавий. Москва: Никитинские субботники, 1931.
3. *Орлицкий Ю. Б.* Заглавие // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М.: Изд-во Кулагиной «Intrada», 2008.
4. *Шевякова Э. Н.* Современная французская проза рубежа веков: модификация романной формы: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
5. *Шмитт Э.-Э.* Мадемуазель Баттерфляй / пер. Р. Генкиной // Э.-Э. Шмитт. Месть и прощение: Рассказы. М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2020.

### М. Низамова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### «ИСКУПЛЕНИЕ» Й. МАКЬЮЭНА – «КНИГА О ПИСАТЕЛЕ И ЛИТЕРАТУРЕ»

**А н н о т а ц и я .** Рассматривается один из аспектов знакового романа современного английского писателя Йена Макьюэна «Искупление» – его связь с классическими произведениями литературы XIX–XX вв. Прослеживаются интертекстуальные связи в тексте произведения. Отмечается наличие литературной игры в тексте, даются обобщенные выводы о значении понятий вымысла и реальности в системе взглядов Йена Макьюэна.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** традиция; искупление; постмодернистская поэтика; переосмысление; подражание; воображаемое и действительное.

Одной из самых примечательных особенностей английского романа конца XX–начала XXI в., отмеченной литературоведами, является обращение к национальной литературной традиции. Н. Пьеге-Гро объясняет эту тенденцию «заботой о поддержании традиции и сохранении памяти о прошлом, выражением стремления противостоять попыткам оторваться от прошлого, скрыть его или прервать традиции» [3, с. 142].

Следование традиции характерно для романов Й. Макьюэна «На берегу» (On Chesil Beach, 2007), «Невинный» (The Innocent, 1990), «Суббота» (Saturday, 2005), при этом присущие традиционному роману черты сочетаются с приемами постмодернистской поэтики.

«Искупление» (Atonement, 2001) – роман многослойный как по поднятым в нем проблемам, так и по жанру. В нем соединяются черты романа воспитания, психологического, антивоенного, эпистолярного, а также публицистики и документа. В повествовании взаимодействуют реалистические, модернистские и постмодернистские черты, что получает выражение в сложном построении романа. По наблюдениям Д. К. Карслиевой, построение «Искупления» «создает ощущение постмодернистского переосмысления романов В. Вульф, Э. М. Форстера, Д. Г. Лоуренса и Р. Леман в первой «модернистской» части романа, во второй – сменяясь на убедительный документальный рассказ об отступлении во время Второй мировой – в духе эссеистики Дж. Оруэлла и популярных в 30–40-х гг. репортажей о войне и, наконец, подражанием Э. Боуэн – в третьей» [1, с. 127].

Действие первой части происходит в течение одного дня лета 1935 г. В загородном особняке Таллисов помимо членов семьи находится сын горничной Робби Тернер, благодаря им получивший хорошее образование и подающий большие надежды. Робби арестовывают по обвинению в изнасиловании девочки-подростка, и решающую роль в обвинении играет рассказ тринадцатилетней Брайони Таллис, одаренной богатым воображением и мечтающей стать писателем. После тюрьмы Робби попадает на фронт. Вторая часть романа рассказывает об отступлении английских солдат, среди которых находит и Робби, из оккупированной фашистами Франции. Третья часть посвящена Брайони; окончив курсы медсестер, она работает в госпитале и продолжает писать. Настоящим ударом для нее становится встреча с вернувшимся с войны Робби. Она осознает, что оговорила невиновного человека, признает собственную вину за сломанные судьбы Робби и своей сестры Сесилии, собиравшейся стать его женой.

«Искупление» прежде всего – книга о литературе, о писателе, его творческой лаборатории. В ней Макьюэн поднял вопрос о современном состоянии романа, путях его развития, перспективах. Насколько важны эти вопросы для Макьюэна свидетельствует то, что в каждой статье или выступлении писатель вновь и вновь возвращается к ним. В интервью корреспонденту газеты «Питтсбург Пост» Р. Пелюзо Макьюэн сформулировал свое писательское кредо: «Мы должны создавать новые парадигмы, вследствие чего возникнут новые книги, новые стили, новая озабоченность вниманием читателей» [5].

«Искупление» Макьюэн назвал «Мой роман Джейн Остин», и связь с классическими английскими романами обнаруживается уже с первых страниц. Эпиграф взят из романа Д. Остин «Нортенгерское аббатство»; место действия обоих романов – английская усадьба; героиня «Искупления» Брайони Таллис во многом напоминает Кэтрин Морланд; повествование ведется от лица нескольких персонажей, что позволяет автору представить различное отношение к одному и тому же событию. Сюжетная схема «Искупления» повторяет узловые моменты романов Остин: героиня вначале неверно судит о происходящем и окружающих, неожиданное событие заставляет ее пересмотреть и изменить свои взгляды (такова ситуация в романах Д. Остин «Гордость и предубеждение», «Эмма», «Убеждение»). Остин впервые в истории английского романа показала процесс развития характера героини. Макьюэн прослеживает все этапы этого процесса: от становления характера, через заблуждения и ошибки юности, к признанию своей вины и попыткам искупления. Романист подчеркивал, что образ героини «Нортенгерского аббатства» вдохновил его на создание образа Брайони: «В ней откликнулись эхом те же самые изменения, что происходили в Кэтрин Морланд, но я захожу дальше и рассматриваю не преступление как таковое, а процесс искупления путем написания романа, а точнее, путем повествования» [4, с. 86].

Всю жизнь Брайони пытается исправить сделанное, но Робби и Сесилии уже нет в живых. Считая, что искупить свою вину она может лишь запечатлев произшедшее, Брайони пишет роман. Как писательница она убеждена, что любое произведение – плод творческой фантазии, не равнозначный реальности, и потому переиначила историю: в ее романе Робби и Сесилия живы и вместе. Макьюэн вспоминал: «...И вдруг сюжет развернулся передо мной во всей полноте. Все было прямо перед глазами – Дюнкерк, больница святого Томаса в 1940 г., пожилая женщина, доживающая свои дни, которая рассказывает читателю о том, как всю жизнь провела в попытках искупить вину, перебирая черновики и создавая роман, который, как откроется в самом конце, и является последней попыткой» [4, с. 167].

«Искупление», пожалуй, самый «литературный» роман Макьюэна. В нем и в комментариях к нему полнее всего выражены литературные взгляды писателя. В то же

время роман – своеобразная мистификация. Здесь не только явные параллели с узнаваемыми произведениями предшествующей литературы, а в качестве персонажей введены реальные представители английской литературы – писатели Грэм Грин, Элизабет Боуэн, редактор литературного журнала «Горизонт» Сирил Конноли. Отдельные части романа воссоздают стиль и манеру известных авторов. Так, в рецензии на первый рассказ Брайони «Две фигуры у фонтана» С. Конноли отмечает увлеченность юной писательницы стилем В. Вулф, подражательность ее прозы. Исправленный рассказ стал основой второй части романа «Искупление», которую Макьюэн подает как творение Брайони, подписывая ее именем и указывая дату окончания работы над ней 1999 г. Вспоминая процесс работы над романом, Макьюэн признавался: «...завершая третью главу, я внезапно осознал, что пишу языком семидесятисемилетней женщины-литератора, и решил подписать основной текст романа ее инициалами» и подчеркнул, что Брайони скончалась в 2001 г., когда был опубликован роман [4, с. 147].

Убедить читателя в авторстве «Искупления» Брайони Таллас должны и благосклонный отзыв о книге Брайони Г. Грина, назвавшего ее одним из «наиболее интересных молодых авторов послевоенного периода» [2, с. 125], и отзыв Э. Боуэн, отметившей «остроту психологизма», «искренность» молодой писательницы [2, с. 133].

Объясняя замысел романа, Макьюэн отметил, что одной из задач было «исследовать взаимодействие воображаемого и действительного» в художественном произведении: «...я хотел придать книге достоверности, увязать с реальным миром, сделать более доступной для широкой публики и более узнаваемой, реальной» [4, с. 85–86]. С другой стороны, в романе просматривается постмодернистская игра с текстом, в чем Макьюэн признавался в беседе с критиком Р. Робертсом: «Я замыслил игру, но игру серьезную с тем, что коренится в эмоциях, а не в разуме. Я хотел поиграть с понятием повествования как формы самооправдания, с тем, какое значение имеет смелость в способности говорить о себе правдиво, где находится грань между реальным и воображаемым» [4, с. 86]. Анализируя вымышленную переписку Брайони с редактором, названным в романе «С. К.», авторитетный английский литературовед Фрэнк Кермоуд, предполагает, что отзыв редактора, как и роман в целом, «находится на границе между вымыслом и фактом, которая и является областью художественной литературы». По мнению Кермоуда, «Макьюэн творчески углубляется в эту сферу. Это дает право утверждать, что ни одному из его современников не доступно столь глубокое понимание и столь пылкая преданность искусству прозы» [4, с. 134].

В «Искуплении», как и в других своих романах, Макьюэн последователен в стремлении заставить читателя размышлять над проблемами нашей жизни.

### Литература

1. Карслиева Д. К. Жанровая полифония в романе Й. Макьюэна «Искупление» // Филологические науки и литературоведение. 2013. № 2(32).
2. Макьюэн Й. Искупление / пер. с англ. И. Я. Дорониной. М.: Люкс, 2004.
3. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М.: ЛКИ, 2008.
4. McEwan I. Conversations with Ian McEwan / ed. by R. Roberts. Jackson: University Press of Mississippi, 2010.
5. Peluso R. A conversation with Ian McEwan on the hows and whys of fiction // Pittsburgh Post-Gazette. 2013. March 24.

А. В. Осипова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## ИСПОВЕДАЛЬНОЕ НАЧАЛО В РАССКАЗЕ З. ПРИЛЕПИНА «КАРЛСОН»

**Аннотация.** Исповедальное начало как сюжетобразующую константу, проходящую через цепочку «автор – персонаж – читатель» в различных аспектах можно наблюдать в творчестве многих писателей-постмодернистов. Современный писатель находится в состоянии постоянного поиска новых, свежих форм диалога с читателем, желая быть замеченным, услышанным и понятым. Поэтому исповедальность в наибольшей степени позволяет обратиться к читателю, создает близкий, очень личный контакт с ним, и даже некое представление о соавторстве, сопричастности читателя к повествованию.

**Ключевые слова:** исповедальность; автор; персонаж; читатель; диалог с читателем.

Обратимся к творчеству З. Прилепина, где постараемся рассмотреть исповедальное начало. Особый интерес в ключе нашего исследования вызвало произведение «Грех», которое сам автор обозначил как «роман в рассказах» (структура предполагает несколько разноплановых, отличных друг от друга рассказов, собранных воедино). Эти новеллы объединены единым драматическим стержнем и носят условно автобиографический характер, практически исповедальный (почти все они написаны от первого лица – главного героя Захара). Поэтому же принципу писатель выстраивает и рассказ «Карлсон», где можно обнаружить особую рефлексивность, посредством которой герой пытается осмыслить свои собственные действия, познать себя, свой духовный мир. Автор показывает читателю, что главный герой Захар соткан из противоречий, в нем органично уживаются несовместимые, контрастные качества: хулиганство и нежность, жестокость и сострадание, что раскрывает нам сложность его душевной организации. Особенности изложения автором самых сокровенных мыслей своего героя Захара, позволяют сделать вывод, что героя можно рассматривать как alter ego самого З. Прилепина. Но, герой не равен писателю, а выступает лишь его частичной проекцией (Захар проживает эпизоды из жизни самого автора).

Рассказ Захара о периоде своей молодости – это форма исповеди, где герой как бы кается перед читателем в своей пустой и никчемной жизни, проходящей в ожидании телефонного звонка, который должен ее поменять. Захар с легкостью дает сам себе характеристику «Мне исполнилось двадцать три: странный возраст, когда так легко умереть. Я был не женат, физически крепок, бодр и весел. Я хорошо стрелял...» [1, с. 14]. Целеустремленность молодого человека, стремящегося найти свое место под солнцем (устроиться наемником в иностранный легион) настраивает читателя на определенную динамику повествования, которая должна оправдать ожидания и рассказать о успехе каждого шага на этом пути. Но, динамики, относительно реализации первого этапа карьерного роста, не следует. Весь рассказ построен через призму ожидания новостей от работодателя. Это ожидание поначалу доставляло удовольствие нашему герою «дожидаясь вызова в представительство, я бродил по городу и вдыхал его пахнущее кустами и бензином тепло молодыми легкими, набрав в которые воздуха, можно было, при желании, немного взлететь» [1, с. 15], пока он не стал испытывать материальных сложностей. Встреча с давним знакомым Алёшей становится для Захара переломным моментом, сам автор называет эту встречу «выходом» («как всякого счастливого человека, выход из ситуации нашел меня сам»), а само Алёшино появление описывает как сценарий Всевышнего «почему-то именно его вытолкнули на весеннюю улицу... зачем мне его подсунили в этот раз» [1, с. 16]. Алёша «с первого взгляда производил странное впечатление. Болезненно толстый человек, незажившие следы юно-

шеских угрей. Черты лица расплзлись, словно нарисованные на сырой бумаге» [1, с. 17] выступает в рассказе не просто «выходом», а спасательным кругом для утопающего Захара. З. Прилепин мастерски сравнивает героя с Карлсоном, не указывая на это прямо. Проекция детского мира на взрослый предполагает суровую будничную реальность (подмена обязательных сладостей пагубными привычками (курение, алкоголь), происходящие чудеса «с ним постоянно происходили какие-то чудеса – он вечно засыпал в подъездах, ночных электричках и скверах пьяный и просыпался ограбленный, или избитый» [1, с. 18]. По-детски, по-Карлсонски Алёша обращается к Захару «– Что-то грустно на душе, Захар. Не выпить ли нам водки?» [1, с. 18], в надежде скрасить неинтересную и пустую жизнь. Лишь «ласковый мандраж скорого алкогольного опьянения» мог поднять настроение герою-весельчаку. На протяжении всего текста повествования перед читателем предстают образы Малыша и Карлсона, они постоянно всплывают в репликах, описании, действиях «Пиво было ледяное. — Алёша, какой ты хороший! – сказал я, любуюсь им. Он не подал виду, что очень доволен моими словами. – А давай, милое мое дружище, не пойдем на работу? – предложил Алёша. – Давай сойдем что-нибудь?» [1, с. 18]. Такая детская непосредственность, легкость, беззаботность проводят параллели со знаменитыми героями из сказки. Автор искренне отмечает парадокс неприятия этого сказочного персонажа и одновременно указывает на поразительное сходство с ним Алёши, импонирующего ему «– Любимая моя сказка [о «Карлсоне»], – сказал Алёша неожиданно серьезно. – Читал ее с четырех лет и до четырнадцати. По несколько раз в год. Он сообщил это таким тоном, словно признался в чем-то удивительно важном. «С детства не терпел эту книжку...» – подумал я, но не произнес вслух» [1, с. 19]. Захар с особой нежностью относится к «своему Карлсону», проявляет заботу «но в каком бы я ни был непотребном состоянии, я бы никогда не стал вмешивать в свои чудачества этого грузного, неповоротливого, с наверняка больной печенью человека. Ни подражать, ни убежать – что ж ему, умирать на месте за мою дурость?» [1, с. 20] и дает характеристику, отвечающую образу сказочного персонажа «спокойный, незлобный, добрый, независтливый человек, которого стоит нежно любить. Чего бы не любить Алёшу, если он такой трогательный, мягкий и веселый?» [1, с. 21]. Особое место в рассказе занимает авторское описание покупки алкоголя. Прилепин откровенничает с читателем, указывая на самые потаенные чувства, испытываемые героями в момент приобретения бутылки «приближаясь к ларьку, Алёша начинал разговаривать тише: словно боялся, что его застанут за покупкой водки... он пшикал на меня. Я замолкал, веселясь внутренне» [1, с. 21]. Также стоит отметить и эпизод, где автор реализует, на наш взгляд, зеркальный прием отображения в тексте творческого начала писателя (как Алёши, так и Захара), раскрывающего особый автобиографический контекст «в романе действовал сам Алёша, переименованный в Серёжу. В течение нескольких страниц Серёжа страдал от глупости мира: чистя картошку на кухне» [1, с. 22].

Возвращаясь к исповедальному началу рассказа, отметим, что герой делится с читателем не просто эпизодом из своей жизни, а весьма значимым периодом в становлении своей личности (на тот момент еще неокрепшей). Интересно описание эпизода с упавшими в грязь буханками «...я включил в помещении верхний свет и собрал булки с пола. Утерев их рукавом, снова сложил на лоток. Две розовые булки не оттирались – грязь по ним только размазывалась, и я несколько раз плюнул на розовые их бока: так оттерлось куда легче и лучше» [1, с. 22]. Автор проводит параллель между ними и героями, которые выбиваются из определенных общепринятых рамок поведения в обществе (как буханки из лотка) и морально разлагаются, не видя впереди света и перспектив. Такое безысходное положение, ощущение масштабной никчемности во Вселенной,

устраивающей героев, которые приспособились и свыклись с ней, не дает надежд на happy end. Оттого Захар сознательно отказывается от предложенной судьбой возможности поменять себя и свой мир «на следующий день мне позвонили из представительства легиона. Я сказал им, что никуда не поеду» [1, с. 23], не желая выходить из зоны комфорта, которая изначально была образована им же как защитное поле от жизненных бед и неурядиц, но очень прочно вошла в сознание и образ жизни героя.

Таким образом, рассматривая проблему исповедальности как основу самовыражения героя, можно отметить ее взаимосвязи с биографизмом и автобиографизмом, так как они выступают взаимопереходящими явлениями в современной русской литературе, отражающими важные стороны жизни через человеческие чувства автора или героя. Исповедальность дает возможность писателю, герою и читателю объединить свой внутренний мир в особую реальность, что порождает типизацию жизненных явлений.

### Литература

1. *Прилепин* З. Грех. М.: АСТ, 2021. 187 с.

### З. Ж. Пардаева

Джизакский государственный педагогический институт им. А. Кадыри (Джизак, Узбекистан)

### ШКОЛА УЗБЕКСКОГО АЛЬТЕРНАТИВНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

**А н н о т а ц и я .** В статье рассматриваются вопросы формирования узбекского альтернативного литературоведения, а также отмечено констатация проявления в современной литературе таких жанров, как модернизм, неореализм, интертекстуальность, нон-фикшн, транскulturации, репрезентации творчества, неомифы, мифопоэтика; исследования последних десятилетий, в которых ощутима актуализация применения системно-синергетических методов анализа, способствующих формированию интеграционной методики альтернативного литературоведения.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** альтернативное литературоведение; системно-синергетические методы анализа; интеграционные методы.

Исследование закономерностей развития мирового литературного процесса и национальной специфики конкретных литератур на современном этапе является одной из фундаментальных задач филологической науки.

Развитие узбекского литературоведения на рубеже миллениума (двух тысячелетий) определяется выражением общих глобальных тенденций эволюции мира по пути интеграции и глобализации. Глобализация происходит не только в эко-, гео-, биосфере нашей планеты, глобализация проникла и в человеческое сознание, ее можно проследить в бурном интеграционном развитии науки и производства, в транскulturации между континентами и миллениумами. Глобализация проникла в человеческие сознания так, для которых характерны национальные и наднациональные черты характера. Глобализация ощутима и в творениях искусства, в том числе и в поэтике художественных произведениях.

Классические методы литературоведческого анализа, как бы, рассматривая целостно, кажется, не охватывают некоторые стороны художественного текста. Кажется, новейшие авторские методы и стили требуют новейшую методику анализа для осмысления художественно сотворенной модели мира.

В данной статье мы хотели рассмотреть некоторые аспекты развития узбекского альтернативного литературоведения. В художественных творениях современной литературы можно констатировать проявления таких жанров, как модернизм, неореализм, интертекстуальность, нон-фикшн, транскulturации, репрезентации творчества, не-

омифы, мифопоэтика, впоследствии в исследованиях последних десятилетий ощутима актуализируется применение системно-синергетических методов анализа, способствующих формированию интеграционной методике альтернативного литературоведения.

Как отмечает литературовед Г. Т. Гарипова: «Классическое литературоведение расширяет горизонты своих исследований, трансформирует категориальный аппарат и приобретает абсолютно новые перспективы развития в системе самых новейших интегральных процессов. В связи, с чем концептуализируется абсолютно новый статус современной науки о литературе – интегральное литературоведение» [1].

Заметный вклад внесли в развитие узбекского литературоведения рубежа веков такие литературоведы, как П. М. Мирза-Ахмедова, Н. В. Владимирова, Г. Ш. Абдуллаева, А. Н. Давшан, Г. Т. Гарипова, М. О. Шарафутдинова, С. Э. Камилова, Н. М. Петрухина и другие, активно исследующие актуальные проблемы русского литературоведения и взаимодействия культур и литератур в Узбекистане, чьи исследования способствовали на формированию школы узбекского альтернативного литературоведения.

В последующих этапах развития узбекского литературоведения создавались исследования литературоведами, формировавшими в диалоге поликультур Узбекистана, в которых смело использовались интеграционные методы исследования. Так, как «В многонациональном центральном среднеазиатском регионе образ жизни, исторические события, религиозная принадлежность способствовали постоянному взаимодействию нескольких культур» [2].

В данной статье мы хотели рассказать о некоторых путях исследования, в которых использованы методы интеграционного литературоведения.

Одной из таких исследований являются монографические изыскания Е. М. Каминской, которая исследует поэтику прозы С. П. Бородина, посвященного проблемам альтернативных форм в методике и методологии литературоведческого исследования, которые являются ведущей в сфере мировых научных тенденций, характеризующих современную гуманитарную науку [4; 5]. В работе исследована творческая лаборатория С. П. Бородина как альтернативная форма в изучении поэтики писателя позволяющая провести описание художественной концепции автора в герменевтическом и системно-синергетическом аспектах, способствующая раскрытию художественного потенциала прозы писателя с точки зрения специфики текста, контекста и метатекста. Исследование Е. М. Каминской имеет интеграционную модель исследования, так как в ней литературовед интегрирует совокупность таких методов, как литературная герменевтика с элементами микроанализа, контекстуального и структурного анализа художественного текста и системно-синергетических методов исследования.

Следует отметить, что рассмотрение творческой лаборатории как альтернативной формы в исследовании поэтики писателя, позволило дать диссертанту целостное представление о художественной концепции С. П. Бородина в герменевтическом и системно-синергетическом аспектах. Многоуровневый анализ текста, контекста и метатекста способствовал выявлению ключевой стратегии творчества писателя – ментальной архитектуры, значительно расширяющей возможности в исследовании закономерностей творческого процесса и специфики творческого сознания. При этом акцентируя полученных результатов, имеющих как литературоведческое, так и культурологическое значение [4, с. 5].

Литературоведом Е. М. Каминской акцентируется актуализация поэтики экфрасиса, дающая представление о поэтике писателя в аспекте уже сложившейся в русской и мировой литературе традиции обращения к идейно-тематическому комплексу «Искусство» или шире – «Творчество», к разработке проблемы «героя эпохи» как творче-

ской личности и создания, в рамках данных исканий, индивидуально-авторской мифологической системы.

Следует отметить один из аспектов научной значимости результатов исследования – содействие развитию узбекского литературоведения на уровне экспериментальной разработки новой научной области – альтернативной герменевтики, а также концептуальной области литературного процесса – альтернативной истории литературы. Ею исследованы концепты – экфрасис (город, сад, ковер), метафрасис («мой город», «опыт сада», «мудрость ковра»), «ментальная архитектура» как концептуальные доминанты в поэтике творчества С. П. Бородина. Для того, чтобы научно обосновать свою гипотезу литературовед изучал художественные и теоретические материалы по теме исследования, аргументировал свои доводы трудами ведущих ученых-литературоведов.

Многоаспектный, многоуровневый анализ поэтики прозы С. П. Бородина, осуществленный Е. М. Каминской показал, как высокохудожественно синтезированы транскультурации в романах писателя, при этом свободно манипулируя то русским, то узбекским текстами, показывая этим не только свою причастность обоим культурам, но и обладание богатыми знаниями о них.

Литературовед в исследовании применяет новейшие аспекты анализа, обращается к научным концепциям современных ученых, рассматривая концепты, составляющие концептуальные доминанты прозы С. П. Бородина. Смело используя в научном лексиконе термин «альтернативное литературоведение», предложенное и научно обоснованное многими учеными, такими как Л. Н. Панкова, И. Р. Пригожина, Г. Т. Гарипова, Е. Н. Пенская, Е. М. Каминская при интерпретации новой специфики художественности раскрывает как на основе интеграции и глобализации происходит формирование особого типа мышления. При этом она опирается на выводы В. Г. Зинченко и др.: «Синергетическая парадигма – общая модель мировидения, понимания и оценки действительности» [3].

Исходя из возможностей одной статьи, мы рассмотрели научные изыскания Е. М. Каминской, одной из представителей школы узбекского альтернативного литературоведения.

### Литература

1. *Гарипова Г. Т.* Феномен интегрального мышления и построение новационных методик литературоведческого исследования в современной научной парадигме // Бюллетень науки и практики /Bulletin of Science and Practice. 2019. Т. 5, № 5.
2. *Давиан А.* Диалог культур в современном литературном процессе Узбекистана // Звезда Востока. 2012. № 3.
3. *Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И.* Методы изучения литературы. От системного подхода к синергетической парадигме. М.: Флинта: Наука, 2010. 200 с.
4. *Каминская Е. М.* Поэтика прозы С. П. Бородина. Монография. Т.: Фан ва технология, 2012. 84 с.
5. *Каминская Е. М.* Поэтика прозы С. П. Бородина. Текст. Контекст. Метатекст. М.: Перо, 2021. 240 с.

## КАК ИЗМЕНИЛАСЬ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА ПОСЛЕДНИЕ СТО ЛЕТ

**Аннотация.** Представлены результаты исследования «Яндекс» по частотности употребления лексики в двух корпусах: (1) записей из личных дневников из собрания центра *Прожито*, сделанные в период с 1900 по 1940 гг.; и (2) текстов статей и комментариев в блогах на «Яндекс.Дзен» за 2019–2021 гг. Одной из задач исследования было проследить, когда эти слова появились в русском языке и когда начали активно использоваться в дневниках «Прожито», в текстах Национального корпуса русского языка и в библиотеке Google Books.

**Ключевые слова:** лексика русского языка; частотность словоупотребления; корпус языка; дневник как жанр.

Развитие общества определяет существование и развитие языка. Лексический фонд языка, как составная часть единой языковой системы, существенно отличается от других сторон языка – фонетики, морфологии, синтаксиса. Именно в лексике в первую очередь отражаются те изменения, которые происходят в жизни общества [4, с. 17–19].

В ноябре 2021 г. в «Яндексе» вышло исследование<sup>1</sup>, приуроченное к Дню словаря, который отмечается ежегодно 22 ноября, в день рождения выдающегося русского лексикографа и писателя Владимира Даля (1801–1872), составителя «Толкового словаря живого великорусского языка». Целью исследования было проследить, как изменилась лексика русского языка за последние сто лет. Исследование было проведено путем сравнительного анализа частотности словоупотребления в двух корпусах: 1) записей из личных дневников из собрания центра «Прожито» (<https://prozhitо.org>) Европейского университета в Санкт-Петербурге, сделанные в период с 1900 по 1940 гг.; 2) текстов статей и комментариев в блогах на «Яндекс.Дзен» за 2019–2021 гг. Одной из задач исследования было проследить, когда эти слова появились в русском языке и когда начали активно использоваться в дневниках «Прожито», в текстах Национального корпуса русского языка и в библиотеке Google Books.

Дневники относят к так называемой «фактографической прозе», т. е. прозе, для которой не характерен глубокий анализ и обобщение, а повествование сводится лишь к фиксации фактов [1]. Оба корпуса могут рассматриваться как сопоставимые объекты исследования, поскольку они создавались рядовыми носителями языка, а не профессиональными авторами и не были подвержены редактуре и корректуре, требующих точного соблюдения языковых норм, зафиксированных в словарях и учебниках по грамматике.

Принимая во внимание, что оба корпуса имеют жанровые и тематические отличия, авторы исследования исключили из анализа некоторые слова, отражающие индивидуальные эмоциональные особенности языкового выражения авторов записей (например, *мамуся*), а также лексику, которая связана с устаревшими (например, *двуколка*) или совершенно новыми словами, возникшими в результате потребности номинации новых понятий и явлений, например, в сфере компьютерных и цифровых технологий.

В результате проведенного исследования<sup>2</sup> был составлен список из тысячи слов, которые в дневниковых записях первых сорока лет XX в. употреблялись как минимум в 10 раз чаще, чем сегодня. Авторы исследования называют их «уходящими и ушед-

---

<sup>1</sup> Исследование Яндекс // Как меняется лексика русского языка. 22 ноября 2021 г. URL: <https://yandex.ru/company/researches/2021/old-words>.

<sup>2</sup> Там же.

шими словами», хотя, возможно, более правильно будет назвать эти слова устаревшими или малоупотребительными, например, *роздых* (современный аналог *передышка*); *вздор* (современный аналог *ерунда*); *заправила* (современный аналог *лидер, предводитель*); *магометанин* (современный аналог мусульманин); *сломка* (современный аналог *снос*), *отвычка* (современный аналог *утрата привычки*).

Дальнейший анализ данной группы слов позволяет проследить следующие направления изменений.

1. Изменения в орфографии: *купэ* > *купе*, *попрежнему* > *по-прежнему*, и некоторые звуковые изменения, также отражающиеся на письме: *шкан* > *шкаф*, *кейфовать* > *кайфовать*, *конфекта* > *конфета*, *музейский* > *музейный*. Однако, в случае звуковых изменений можно говорить об использовании авторами территориальных диалектизмов.

2. Замена глагольных приставок: *проконспектировать* > *законспектировать*, *выкупаться* > *искупаться*, *сретенить* > *отретенить*, *перемокать* > *промокать*. Становится архаичным употребление приставки *пре-* для выражения высокой степени (очень): ушли из употребления такие слова как *премило*, *препотешный*, *преглупо*.

3. Замена заимствований словами с исконными корнями: *телефонировать* > *звонить*; *отрекомендоваться* > *представиться*, *иллюминировать* > *освещать*; *протезировать* > *покровительствовать*, *продвигать*; *раскассировать* > *расформировать*.

4. Сужение контекста использования, отражающие лексическую и фразеологическую сочетаемость. Так глагол (*про*)*зондировать* в современном контексте используется в составе устойчивого выражения *зондировать почву*, т. е. предварительно разведывать что-либо с целью определить шансы на успех задуманного предприятия. Словарь Ушакова 1935–1940 гг. [3] дает более широкие функционально-стилистические компоненты «книжное» и «газетное»: можно было зондировать не только почву, но и взгляды.

Кроме группы «уходящих и ушедших слов», авторы исследования составили список, также состоящий из 1 000 слов, частотность употребления которых во второй половине XX в. выше, чем в дневниковых записях первой половины. Например, глагол *зашкаливать* появляется в конце 1950-х гг. и до начала XXI в. употребляется редко, в основном применительно к показаниям измерительного прибора, когда стрелка выходит за пределы шкалы. Начиная с 2000-х гг., слово все чаще употребляется в переносном значении: «приобретать слишком высокую степень» (рейтинг зашкаливает) или «демонстрировать крайне эмоциональное состояние» (волнение зашкаливает).

Прилагательное *пошаговый* начинает употребляться с 60-х гг. XX в. как редкий специальный термин (пошаговый алгоритм, пошаговый дискриминантный анализ). В настоящее время очень частотны выражения *пошаговая стратегия*, *пошаговый план*, *пошаговое руководство* и даже *пошаговые рецепты*, которыми люди делятся в блогах.

Наречие *неадекватно* встречается уже у Льва Толстого, но до второй половины XX века и прилагательное и наречие употребляются редко, в основном в научных текстах в значении «не совпадающий с чем-нибудь», например, *неадекватное понятие* [2]. В дневниковых записях прилагательное *неадекватный* начинает активно употребляться с 1970-х гг., а для описания неадекватного, т. е. «демонстрирующего поведение несоответствующее норме», человека используется только в XXI веке.

Слово *ценник* почти не встречается до тридцатых годов XX в. В словаре Ушакова (1935–1940) [3] оно появляется как специальный термин: «указатель цен, расценок на что-нибудь». В 1970-е гг. слово начинает употребляться в другом значении: *этикетка с указанием цены*. В 2000-е гг. у слова *ценник* появляются разговорно-сниженные значения «цена» и «уровень цен».

Лексический состав русского языка является наиболее восприимчивым к изменениям в отличие от морфологической, синтаксической и фонетической систем языка. Изменения, происходящие в лексической системе русского языка на современном этапе его развития, носят как количественный, так и качественный характер. Количественные изменения лексического строя связаны, прежде всего, с расширением состава лексики за счет притока в русский язык новых слов и образования неологизмов из собственных языковых ресурсов. Качественные изменения связаны с планом содержания лексических единиц<sup>1</sup>.

### Литература

1. *Богданова Е. В.* Языковые особенности жанра дневника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2008. № 1(1), ч. I. С. 28–33.
2. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2010.
3. *Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова.* М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
4. *Maksimowicz E.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков. Лексико-семантические изменения. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2016.

### Н. М. Петрухина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## РЕЦЕПЦИЯ ГЕРОЕВ Ф. ДОСТОЕВСКОГО В РОМАНЕ Ю. БУЙДЫ «ТРЕТЬЕ СЕРДЦЕ»

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы рецепции образной системы Ф. М. Достоевского в романе «Третье сердце» Ю. Буйды.

**Ключевые слова:** рецепция; символика; хронотопичность; образная система.

Роман Юрия Буйды «Третье сердце» повествует о творческой личности, – одаренном фотографe Федоре Ивановиче Завалишине, которого все звали на французский манер Тео, о небольшом периоде его жизни в Париже времен первой мировой войны (в романе приводится датировка – 1926 г.).

В романе Ю. Буйды психически здоровых людей нет, автор не просто представляет «патологическую» картину окружающего героя мира, а развивает тему обреченности человека, делая акцент на проблемных отношениях в семье. Через всю прозу писателя проходит тема «больного социума», в котором патогенные отношения становятся нормой, а изувеченные трагическими обстоятельствами, люди в этих отношениях доживают свой век.

Создавая образ героя, автор использует ретроспективу, акцентируя внимание на фактах его биографии, именно они определяют истоки формирования характера – предательство матери, которая оставив сына, уехала устраивать свою личную жизнь; одиночество в период становления мальчика в доме тетушки; служба в армии, участие в подавлении мятежа экипажа корабля «Броненосец Потемкин Таврический» в Одессе; служба в кинокомпании «Гомон»; участие добровольцем в войне с Германией, зачисление в 1916 г. в состав Русского экспедиционного корпуса, благодаря последнему Тео и попал во Францию, а потом остался в Париже, став достаточно успешным фотографом.

---

<sup>1</sup> *Исследования Яндекса* // Как меняется лексика русского языка. 22 ноября 2021 г. URL: <https://yandex.ru/company/researches/2021/old-words>.

Важным сюжетообразующим элементом в романе становится просмотр героем известного фильма-шедевра С. Эйзенштейна «Броненосец Потемкин», выступающий завязкой действия. Спустя 21 год от даты совершенного им преступления героя настигает шквал воспоминаний о расстреле детей и женщин и это, внезапное позднее осознание содеянного ужасом переживаемых ощущений, переворачивает жизнь Тео.

С этого момента Случай становится спутником главного героя, ключевое «вдруг» меняет ход естественного течения жизни. «Вдруг» – это рецепция состояния главного героя романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» – Раскольникова, в жизни которого точечные моменты бытия формируют процесс переоценки жизненных принципов: вдруг встреченная пьяная девочка, случайный разговор в трактире двух офицеров, исповедь Мармеладова, письмо матери. В «Третьем сердце» герой обращается в полицию с признанием, но внезапный эпилептический припадок снимает остроту его сообщения о содеянном и оставляет впечатление сильнейшего душевного смятения героя, ни в чем по мнению полиции не виноватого – много лет назад он просто выполнял приказ. На следующее утро на глаза Тео как бы случайно попадает газетная заметка о новом Джеке Патрошителе, который в «довильской могиле» в двухстах километрах от Парижа, закопал 7 изрезанных и слипшихся женских тел. Автор соединяет биографическое время с «внутренним пространством» жизни Тео, в которой расстрел как историческая реалья перекликается с частным поступком психически неуравновешенного, перекорезанного участием в военных событиях человека, его друга, у которого исчезли границы мирного и военного времени.

Символичность названия «Третье сердце» также акцентирует внимание на первостепенной важности внутреннего состояния героя – осознания наличия души, бьющегося «третьего» сердца, как точки отсчета для самоопределения в соответствии с высшими законами, объясняющими высшую материю – причины пребывания человека на Земле. В романе Буйды есть идейные маркиры, рефреном проходящие через все повествование – это фраза тетушки Лео, которая занималась благотворительностью и на насмешки мужа, что никто не будет благодарен никому ни за что, с абсолютной уверенностью отвечала «сдачи не надо» и известная фраза поэта Гете, что «свободен первый шаг, но человек всегда раб второго».

В соотносительности этих, казалось бы, на первый взгляд, совершенно не соотносимых по смыслу выражениях, присутствует единая доминанта, в которой определяется хронологичность человеческого существования на земле, основными нравственными концептами которого является Добро без благодарности и возможность каждого сделать свой выбор, который и обуславливает дальнейшую поведенческую линию каждого человека, путь Бытия. Прочитав заметку, Тео понимает, кто является убийцей и приходит в своему военному товарищу Ивану Яковлевичу Домани, у которого после тяжелого ранения в голову была удалена верхняя часть черепной коробки и он был вынужден носить тонкую стальную полусферу. Единственной слабостью старого товарища была потребность поговорить на отвлеченные темы и любовь к Достоевскому и Паскалю. Диалог Тео и Домани выстроен в соответствии с философичной направленностью героев Достоевского. В процессе разговора возникает параллель соотносительности типа сладострастника Ф. П. Кармазова с образом Домани, однако последний теряет лицо и являет собой образ-обобщение низменного, порочного. Если Ф. Кармазов сладострастник, то Домани – любострастник, который так определяет свою концепцию: «Я давно думаю о любви и сладострастии, точнее о любострастии. Как отличить настоящую любовь от нечистой страсти? Я думаю, что в настоящей любви всегда непременно присутствует хоть доля грязи, греха, мрака, поверь мне, иначе любовь не тянула бы нас во тьму, где нас поджидают чудовища. Любовь – тонкая химия,

а у меня мозг гниет, он разлагается и смердит» [1, с. 42]. Грань двух миров реального, плотского и большого, обусловленного судьбоносными реалиями прожитой жизнью, трансформируется в раздвоенное воображение, где у каждого из участников преступления своя обида на судьбу и свои нереализованные личные амбиции. У Домино чувство обиды синонимично зависти к здоровым людям, что заставляет его писать письма в полицию. Это не духовная потребность в покаянии, которая подспудно требует наказания, а разъедающее душу чувство зависти, обусловленное потребностью сделать всем окружающим его людям плохо, чтобы всем было так же, как и ему. И поэтому Тео, искренно любя своего товарища, вынужден убить его, чтобы спасти жизнь другим товарищам Сереже Маленькому, Пузырю Иванычу и прочим. А далее реализуется жизненная воплощения фразы: «свободен первый шаг, но мы рабы второго»: Тео отталкивает женщину Домино – Настю, которая стала свидетельницей убийства и бросается на него с ножницами, в итоге она, ударяясь, умирает. Далее, при выходе из комнаты девочка Шимми от страха вскакивает на подоконник и выбрасывается из окна. По сути, это ситуация Раскольниковова, который убивая старуху-процентщицу, затем убивает и безвинную Лизавету.

Рецепция образной системы героев Ф. Достоевского трансформирована в героях Юрия Буйды и раздвигая пространственные координаты бытия обуславливает дуалистические принципы миросуществования, утверждающие, что Добро-Зло живет рядом в человеческом мире. Буйда показывает, как происходит осознание Добра у его героя Тео, как растет третье сердце в человеческой груди. Третье сердце – это норматив этико-нравственных законов Вечности. «Третье сердце» являет некий высший нравственный императив, который как лакмус высвечивает подлинное и мнимое, настоящее и суррогатное. Выбирая свой путь, проходя через страдание, через вереницу преступлений, герой уверен, что все случается по какому-то повелению свыше. Рецепция мотива «чуда» Ф. Достоевского обусловлена временем происходящих событий – канун Рождества, но в содержательном контексте представлена как антитеза «рождественскому рассказу», предопределенная двойным форматом развития событий, в котором перекрещивается детективное, как интригующая составляющая развития действия, с психологическим исследованием душевного состояния героя. Все эти составляющие позволяют говорить о рецептивном звучании идейно-тематического комплекса в романе Ю. Буйды «Третье сердце».

### **Литература**

1. Буйда Ю. В. Третье сердце. М.: ЭСКМО, 2010.

### **В. И. Пулатова**

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### **СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО КОДА В АНТИУТОПИИ Э. БЁРДЖЕССА «1985»**

**Аннотация.** Анализируются особенности реализации литературного кода в антиутопическом романе Э. Бёрджесса «1985». На основе сравнения литературные аллюзии в произведении классифицируются по трем типам: имплицитные, эксплицитные и аллюзии на собственные произведения (автоцитаты).

**Ключевые слова:** антиутопия; аллюзия; цитата; образ; литературный код.

Творчество Энтони Бёрджесса занимает особое место в английской литературе 60–70-х гг. XX в. Он создал таких разноплановые романы, как «Право на ответ», «Док-

тор болен», «Влюбленный Шекспир», «Наполеоновская симфония», «Мед для медведей», «Силы земные» и т.д. Объектом нашего исследования является антиутопический роман Бёрджесса «1985» (1978). Данное произведение играет значимую роль в развитии жанра в литературе второй половины XX в., поскольку его первая часть, имеющая признаки публицистической литературы, содержит теоретическое осмысление антиутопии, ее классических образцов и взаимосвязи с действительностью. В рамках данной статьи рассмотрим специфику реализации литературного кода в романе «1985».

Одна из отличительных особенностей композиции антиутопии заключается, как мы полагаем, в наличии литературного кода (шире – культурного), который может быть представлен как эксплицитно, так и имплицитно, а также выполняет различную функцию. В классической антиутопии первой половины XX в. – романе «О дивный новый мир» О. Хаксли – литературный код представлен эксплицитно: фраза «О дивный новый мир», послужившая заглавием, взята автором из пьесы У. Шекспира «Буря». Таким образом создается контраст между заглавием романа (фраза в оригинале относится к утопическому острову) и его содержанием – описанием антиутопического общества. В целом, литературный код в антиутопии Хаксли выполняет функцию психологической характеристики главного героя, как и в его поздней антиутопии «Обезьяна и сущность», где герой выражал свою любовь, цитируя английских романтиков.

Художественный стиль Э. Бёрджесса как писателя во многом определяет «желание сохранить складывавшуюся веками систему духовных ценностей, национальную традицию» [2, с. 18]. В романе «1985» писатель обращается не только к английской, но и к мировой литературной традиции. В первой части он ставит задачу «сконструировать альтернативную картину будущего, взяв за основу его (Оруэлла) собственный метод экстраполяции тенденций, существующих в наших семидесятых годах, и показав плоды этого развития в реальном 1984-м или (чтобы избежать плагиата) в 1985 году» [1, с. 13]. Соответственно, литературный код, точнее «диалог» и полемика с антиутопиями Дж. Оруэлла и О. Хаксли, композиционно определяет заглавие и первую часть романа. В рамках данной статьи не представляется возможным охарактеризовать с этой точки зрения все произведение, поэтому ограничимся анализом литературных аллюзий во второй, художественной части.

Действие произведения, как и у Оруэлла, происходит в Англии, которая теперь называется ОК – «Объединенное королевство» или «Объединенный коллектив»: рабочие победили и был установлен социализм в форме синдикализма – власти профсоюзов. Но за этим последовал не прогресс, а деградация и упадок во все сферах жизни, в том числе в культуре и образовании. Школьные и университетские образовательные программы стали строго контролироваться государством – «Профессионально-ремесленными советами по образованию». В будущем такое общество, предрекает Бёрджесс, ждет полное исчезновение культуры.

Данная мысль справедлива, в частности, и для художественной литературы: единственными, кто действительно любит и ценит литературную классику, оказываются парадоксальным образом изгой этого общества: банды «куминов» – подростков-преступников, готовых выучить произведения античных классиков в оригинале, а также бывшие преподаватели литературы из числа бунтовщиков, подобных Беvu. Авторитетный исследователь творчества Бёрджесса Л. Ф. Хабибуллина предлагает следующее объяснение этому парадоксу: «Культурную традицию писатель связывает с природным началом в человеке, враждебном государству, поэтому герои-интеллектуалы у него представлены профессорами-люмпенами с криминальными наклонностями и агрессивными подростками, которые в своих бандах усердно изучают латынь и древнегреческий» [3, с. 11]. На наш взгляд, образ общины бродяг, сохраняющих в па-

мяти те или иные фрагменты культуры, представляет собой аллюзию на антиутопию Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» (1953), имеющую, однако, пародийный характер. Так, если у Брэдбери члены группы, в которую попадает Монтэг, стремятся сохранить и передать знания из уничтожаемых книг, то бродяги в романе Бёрджесса стремятся только выжить, не брезгуя для достижения цели даже воровством. Трагически углубляются образы огня и пожарных: в американской антиутопии они несут гибель в основном неживому – домам, книгам, в романе Бёрджесса из-за забастовки пожарных гибнет в пожаре жена Бева, что дает начало конфликту. Приведенные примеры мы относим к имплицитным аллюзиям, выполняющим определенную, содержательную или композиционную, функцию.

Кроме того, в тексте «1985» присутствуют и эксплицитные аллюзии, т. е. те, которые прямо указывают на другое художественное произведение. В частности, приводятся дословные цитаты (на языке оригинала – из трагедии Софокла «Эдип Колонский», «Энеиды» Вергилия, диалога Платона «Федон», в переводе – из лирики Р. Киплинга, «Божественной комедии» Данте и «Дунсиады» А. Поупа), при этом название цитируемого текста или его автор указываются не всегда. В других случаях, наоборот, даются только названия произведений: пьесы А. Кристи («Мышеловка»), романов Дж. Брейна и М. Сервантеса («Путь вверх», «Дон-Кихот»). В основном, данные цитаты выполняют вспомогательную функцию, создавая культурный фон или усиливая тот или иной мотив. Ключевая, на наш взгляд, мысль всего романа, заключающая в себе главную проблему, волновавшую Бёрджесса, также раскрывается с помощью аллюзии, но аллюзии развернутой, – это проблема свободы выбора. Автор отсылает читателя в намеренно неуклюжей форме к творчеству А. Камю: «Он рассказал нам про Камю... Один франко-алжирский футболист, ты, возможно, про него слышал... Так вот, этот тип убил другого типа, а тогда понял, что он человек. Он сделал что-то безо всякой на то причины и понял, что это делает его свободным» [1, с. 179–180].

Текст романа «1985» также включает и автоцитирование: Бёрджесс намекает читателю на свои же более ранние антиутопии. Так, «кумины» по своей сути идентичны Алексу, главному герою самого известного произведения писателя – романа «Заводной апельсин» (1962). Частная армия «Свободные британцы» напоминает Британскую армию из другого антиутопического романа – «Сумасшедшего семени» (1962). В этом раннем произведении главный герой Тристрам Фокс – преподаватель истории и общественных наук; преподавателем истории в прошлом был и Бев Джонс из романа «1985».

Итак, мы приходим к выводу, что в романе Э. Бёрджесса «1985» присутствует литературный код, который реализуется, во-первых, в виде имплицитных аллюзий, имеющих содержательную функцию, во-вторых, в виде эксплицитных аллюзий, выполняющих как вспомогательную, так и содержательную функции, в-третьих, в форме аллюзий на собственные ранние произведения.

### Литература

1. Бёрджесс Э. 1985. М.: Издательство АСТ, 2020. 320 с.
2. Низамова М. Пути развития английского романа конца XX – начала XXI в. 2017.
3. Хабибуллина Л. Ф. Антиутопия в творчестве Энтони Бёрджесса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 1994. 16 с.

**А. Х. Рахманова**

Навоийский государственный педагогический институт (Навои, Узбекистан)

## **КОРАНИЧЕСКИЕ СКАЗАНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**Аннотация.** В статье поднимаются проблемы рецептивной эстетики и рассматривается интерес русской литературы к художественным ценностям Востока, уникальному поэтическому памятнику ислама – Корану, отражению его мотивов и образов в произведениях русских поэтов и писателей. Каждый век в истории русской литературы дает этим аспектам свою интерпретацию и в этих многофункциональных интерпретациях огромное место занимают поиски общих корней человечества. Осмысливая и концептуализируя роль Востока в истории становления мира вообще, русская литература проводит свою четко прослеживаемую мысль о важности и необходимости изучения основ восточного миропостроения, так как они являются началом понимания новых идей в межкультурном взаимодействии народов.

**Ключевые понятия:** Священные Писания; коранические истины; глубина замысла Корана; межкультурная коммуникация и соотнесенность.

Возможности влияния Священных писаний человечества на проблемы культурной и межкультурной коммуникации всегда являются важными в плане понимания многообразия мира. Одной из важных составляющих современного литературного процесса является осознание и художественное толкование текстов Священного Писания как базовой духовной составляющей человечества. Коммуникационный подход позволяет выработать двойной литературоведческий шифр в процессе межкультурной соотнесенности текста Корана и художественных произведений, созданных посредством восприятия данного памятника культуры. Контекст «свое через чужое» [1, с. 361] не только способствует расширению мировоззрения, но и позволяет увидеть мир глазами другого человека. Текст Священного писания становится категорией универсальной ценности в контексте русской культуры с четкими ценностными ориентирами, в контексте которых компаративный кросс-культурный анализ ценностей способствует установлению успешного диалога в межкультурном пространстве литературы. Ориентальный художественный текст русской литературы всегда проявляется на уровне «вчувствования» авторского восприятия инокультуры и предполагает «глубокое приятие» первоосновы с сохранением собственных культурных установок и ориентиров.

Произведения литературы представителей разных эпох и эстетических концепций через соприкосновение с культурными шифрами и кодами Корана, восприятием его духовных идей и направлений, создают новый, оригинальный текст, характеризующийся художественным своеобразием и глубиной смыслового наполнения. Так, русская литература «приобретает специфический параметр художественности в процессе «усвоения» Востока» [2, с. 195].

Русская литература и культура всегда являлись феноменами культурного диалога. Диалог культур, как важная составляющая особенности коммуникации, придавал русской литературе особую смысловую наполненность. С самого начала, находясь на стыке двух совершенно разных миров, Россия соединила в себе этот уникальный ракурс двоемирия и создала особый ценностный приоритет взаимодействия культур. С западной стороны в Россию пришло христианство и православие, книжность и письменность, с Востока – особое понимание культуры взаимоотношений, глубокий метафоризм, уважительное отношение к личности. Диалог же культур совмещал в себе этот толерантный процесс взаимопроникновения культурных ценностей, присущий разным социумам, разным мирам и философиям. Менталитет, словесность России, охватывающей территории Европы и Азии, стали результатом многовекового межкультур-

ного взаимодействия стран Востока и России. Характеристика феномена Востока в русской культуре показывает ее специфику, способствует постижению единого мирового литературно-культурного контекста. Исследование образов восточного и мусульманского происхождения дает уникальную возможность проникнуть в суть русско-литературного Востока, названного ориентализмом. В европейской науке понятие «ориентализм» изначально было связано с востоковедением и увлечением Востоком в художественной культуре. Под ориентальным подразумевалось «чужое», отличное от европейского: экзотическая природа, арабская культура, этнографические особенности, неевропейская традиция, другая религия и прочее. Принимая формы категориальной оппозиции свой и чужой, ориентализм стал отражать специфику человеческого сознания и этот ракурс добавил ему фундаментальности, как для раскрытия содержания культуры в целом, так и для познания внутреннего мира человека. Русская культура и литература, перенимая мир восточного и западного, создала особый тип специфического литературного творчества, великолепно переработавшего осознание мира чужого, в непосредственном диалоге с ним. Русская литература, перерабатывая идеи важного для нее Востока, отнеслась к нему философски: перерабатывая «чужое» интерпретировала его, привнесла в понимание данного объекта «свое видение» и, как следствие, произошло то, что объект перенимая специфику нового объяснения, наполнился новыми смысловыми значениями, стал «своим». Эта идея «свое через чужое» нашла великолепную трактовку в работах М. М. Бахтина. М. М. Бахтин настаивал, что «смысл культуры раскрывается в соприкосновении с миром иной культуры» [1, с. 369], когда очередные грани нового возможны через сопоставление с другим. Подобного рода открытия «своего через чужое», взаимодействия со странами Востока и Запада, понимание специфики их сложных взаимоотношений волновали русскую литературу. Европейская культура подходила под понятие «западной культуры», соответственно под восточным мироощущением подразумевалась культура стран Азии. С самого начала появления взаимоотношений и взаимодействий культур были поставлены проблемы важности соотнесения разности этих понятий, так как каждая цивилизация была специфична по-особому. Ценности технологического развития, динамичность, бурное развитие экономики, инициативность, творческое развитие личности, совершенствование культуры и общества заметно отличали западный тип культуры. Восток, в этом плане, противостоял Западу, он являл особое воплощение спокойствия, приятной размеренной ментальности, пассивно созерцающий течение жизни и бытия. Говоря о разности культур Востока и Запада, и философы, и искусствоведы, и писатели в один голос отмечают, что: «Восток – это некое воплощение принимающего принципа-начала, он редко отступает от существующих в духовном мире заповедей. В отличие от западной культуры восточная культура стремится погрузиться во внутренний мир человека» [3, с. 284].

Русская культура всегда занимала в этой системе координат «Восток-Запад» особенное место. Ее ориентальные традиции возникают в результате сложных переплетений ориенталистики Запада и художественного наследия Востока. Разность культур и миропониманий, уникальность и собственная идентичность позволили России увидеть необычность и глубину восточного мышления и заинтересоваться тем, что отвергали западные идеологи: исламскую культуру Востока. Следовательно, в понимании дискурса Восток и Запад, Россия, как страна, относящаяся и к Западу, и к Востоку, занимает особое место и положение, соединяя в себе эти разные понятийные дихотомии. Здесь, на наш взгляд, важнейшей составляющей частью «нового культурного феномена» [4, с. 112] становится проблема отношения России к Западу и Востоку. Гео-

графически относясь как к Европе, так и к Азии, Россия вносит принципиальную новизну в осмысление феномена «Восток».

Необходимо отметить, что вся русская литература, откликаясь на исторические события прошлого и современности создавала художественную картину мусульманского Востока. Первоначальное знакомство и первые сведения о Востоке проникали еще в Киевскую и Московскую Русь, прежде всего в письменных источниках. Поворотным моментом стала Петровская эпоха, именно тогда предпринимаются первые шаги к регулярному изучению Востока, делаются попытки переводов главной книги Востока – Священного Писания Корана. Приблизительно с третьей четверти XVIII в., русским поэтом Г. Р. Державиным делается попытка переложения восточных мотивов на русский текст («Фелица»). Среди авторов, обращавшихся к мусульманскому Востоку, были значительные поэты: В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Я. П. Полонский, А. Н. Апухтин, А. Н. Майков, Ф. Тютчев, А. А. Фет, И. А. Бунин, Н. Гумилев, С. Есенин, В. Я. Брюсов, К. Н. Бальмонт и др. К арабским мотивам обращались и известные женщины-поэты – К. Павлова, Е. Растопчина, писатель и журналист Вас. И. Немирович-Данченко (стихи «Дворец аль-Мансура», «На берегу Евфрата») и др. Влияние арабо-мусульманского Востока принимало разные формы. В одних случаях это лишь упоминание экзотического имени или экзотической реалии (Имру уль-Кайс, «Хамаса», «Бедуин», «В пустыне»), иногда увлечение формой, использование особого жанрового обозначения (касыда, газель, или газэла), иногда это дань восхищения утонченной красоте Востока, но всегда присутствует глубокий интерес к философским поискам и осмыслению духовного наследия Востока. Интерес к художественным ценностям Востока, уникальному поэтическому памятнику ислама – Корану, отражение его мотивов и образов в произведениях русских поэтов начала XIX в. показывает «стремление поэзии охватить собой весь мир, поэтически восприняв и переработав его» [5, с. 109]. Каждый век дает этим аспектам свою интерпретацию и в этих многофункциональных интерпретациях огромное место всегда занимали поиски общих корней человечества, которые вели на Восток деятелей русской культуры. Вот почему в русской литературе и культуре никогда не ослабевал интерес и внимание к истории Древнего Востока, к сюжетам и мотивам Священных Писаний человечества – Библии и Корану, получившим начало еще в пушкинскую эпоху. Эстетическая концепция восприятия Востока притягивала русскую культуру своей таинственностью и в художественные произведения это входит как «восточная экзотика» и «восточный колорит».

Для русских поэтов, увлеченных восточными мотивами, Восток был не отвлеченным далеким понятием, он постигался на собственном жизненном опыте. Кавказ с его внушительной традицией арабоязычной литературы и мусульманством, татаро-мусульманский Крым были своего рода мостиком, помогавшим проникнуть также и в более далекую культуру Ближнего Востока и Персии. Очарование патриархального Востока вызывали новые мотивы в творчестве, поэты творили в особом ракурсе вдохновения, создавая особый русский мир восточных образов, причудливо соединяя Русь и Восток: (А. Пушкин: «Восстань, боязливый: / В пещере твоей / Святая лампада / До утра горит»; М. Лермонтов: «Скажи мне ветка Палестины: / Где ты росла, где ты цвела?.. / Прозрачный сумрак, луч лампады, / Кивот и крест, символ святой; И. Бунин «Бог для ночных паломников в Могребе / Зажег огни – святые звезды Пса / Привет тебе, сверкающая в небе / Алмазно-синяя роса»; Н. Гумилев ««В саду Гафиза слез не надо, / И ты озарена лучом, / Как розы и жасмины сада. / Я тоже дервиш, но давно / Я изменил свое служенье»; С. Есенин «Хороша ты, Персия, я знаю, / Розы, как светильники, горят / И опять мне о далеком крае / Свежестью упругой говорят / Хороша ты, Персия, я знаю») и т. д.

Обращаясь к теме Востока, поэты искали в нем обозначения собственных нравственных истин и характернейшей тенденций ориентального творчества русской литературы (и в этом ее индивидуальное своеобразие) стало стремление к диалогу и синтезу художественной и эстетической мысли.

### Литература

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. *Взаимопроникновение культур*: Коран в русской поэзии. М.: Наука, 2006.
3. Гаврилов Ю. А., Шевченко А. Г. *Взаимопроникновение культур. Коран в творчестве русских поэтов*. М.: Наука, 2006.
4. Грюнебаум Г. Э. *Классический ислам: очерки истории (600–1258)*. М.: Наука, 1988.
5. Эберман В. Арабы и персы в русской литературе // Восток. 1923. Кн. 3.

### И. В. Родина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

## ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ПРИТЧЕВОЕ НАЧАЛО В ПЬЕСЕ А. ВОЛОДИНА «ДВЕ СТРЕЛЫ: ДЕТЕКТИВ КАМЕННОГО ВЕКА»

Аннотация. Рассматривается проблемно-тематическое своеобразие пьесы А. Володина «Две стрелы: детектив каменного века», отмечается ее гуманистическое звучание, а также рассматриваются особенности реализации притчeveго начала в пьесе.

Ключевые слова: драматургия; рефлексия; социально-нравственный конфликт; трилогия; жанровая форма; притча.

В русскую драматургию второй половины XX в. А. Володин вошел ярко и стремительно как автор, верный идеям «шестидесятников». С самых первых своих произведений и на протяжении всего творческого пути он противостоял упрощенной схеме понимания человеческой личности в так называемой «официальной» литературе, в которой человек показывался однобоко как борец за коллективные ценности. Образ такого положительного героя зачастую противопоставлялся герою отрицательному, индивидуалисту, отстаивающему свои личные интересы, вступающему по этой причине в конфликт с коллективом и, соответственно, порицаемый обществом.

Герои Володина – это всегда люди, рефлексирующие, идущие против общепринятого, обнажая тем самым глубокие социально-нравственные конфликты своего времени.

Хорошо известно, что в драматургии указанного периода Володин стал одним из основоположников так называемого «психологического театра», являющего собой «театр живого человека, имеющего право на свободу выбора, на счастье, на мечту» [1, с. 39]. Пьесы А. Володина, по определению М. И. Громовой характеризуются «прежде всего, обращением к внутреннему миру рядового человека, поэтичностью, лиризмом, исповедальностью», ярким примером этому могут служить пьесы «Пять вечеров», «Осенний марафон» и другие, в них он отразил жизнь простого обывателя, несомненного protagonista жизненным обстоятельствам, плывущего по течению, но вместе с тем, его героям свойственна доброта, интеллигентность, нежелание причинять страдание другим и даже готовность страдать самому во имя других. Именно такой любимый герой Володина – Бузыкин из пьесы «Осенний марафон».

В конце 60-х гг. Володин, как и многие авторы его поколения, обращается в своем творчестве к отображению острейших проблем социально-экономического нравственного и психологического характера, вызванных застойным периодом, гонкой за реализацией в обществе социально-политических лозунгов, далеких от интересов отдельной

личности и как следствие, утратой в социуме нравственных ориентиров. Драматург находился в поисках жанровой формы, способной полно отобразить все нарастающий нравственный кризис и такой жанровой формой стала притча.

Условная драматургическая трилогия, включающая в себя три пьесы – «Выхухоль», «Ящерица», «Две стрелы» – объединены общей тематической направленностью и событийно-временным рядом, отнесенным в условно первобытную эпоху. Центральной проблемой для всех трех пьес стала все та же проблема нравственного выбора, которая была характерна для его психологической драмы в целом. Однако Володин сместил ракурс ее отображения: его художественной задачей стало исследование истоков, первопричин духовного кризиса, овладевшего обществом. Характерной особенностью трилогии становится смешение, казалось бы, разных философских и нравственных императивов – любовь, предательство, жертвенность, власть, ненависть, смерть, – приводящих человека, в конечном счете, к нравственному выбору, определяющему его меру человечности.

Жанровая форма притчи подразумевает наличие в ней двух характерных признаков – иносказательности и поучительности, но не нравочучения и морали, как, например, в басне. Это значительно расширяет рамки осмысления представленной проблемы читателем, так как, в отличие от той же басни, содержащей в себе чаще всего готовый вывод об изображенных событиях, притча более философична и не предполагает единого для каждого читателя вывода, а лишь является основой для нравственно-философского поиска, финал притчи чаще всего носит открытый характер. Наследуя отдельные черты жанровой формы притчи, данная трилогия Володина приобретает явственное притчевое начало. Рассмотрим это на примере пьесы «Две стрелы». В ней драматург акцентирует внимание на важности сохранения общечеловеческих ценностей: справедливости, милосердия, отзывчивости, помощи ближнему. Основная мысль произведения, реализуется не только через диалоги персонажей, но и заключена в названии пьесы – «Две стрелы», т. е. два пути у каждого человека, два выбора: жить по совести и сохранить в себе человека или встать на путь преступления, поддавшись низменным инстинктам и потерять в себе человеческое. Условность становится яркой чертой данной пьесы – время действия 12 тысячелетие до нашей эры, однако в ней нет конкретной привязки к социально-историческому времени или этносу, т. е. сама постановка проблемы носит вневременной и внеисторический контекст, выступает как обобщенный образ человечества. Притчевое начало проявляет себя и в легко узнаваемых библейских сюжетах. Литературные аллюзии, представленные в тексте также создают эффект связи поколений. Притчевая условность реализуется и в характеристиках персонажей пьесы, где важным становятся не столько внутренний психологический анализ, происходящий в душе героев, который мы видим, например, в пьесе «Осенний марафон», сколько прямая социальная характеристика героя, то место, которое он занимает в иерархии этого условного социума. Имена персонажей являются их прямыми характеристиками: Человек Боя, Красноречивый, Ходок и т. д. Однако у Главы Рода, у вдовы нет имен, а только общее понятие, что, возможно, указывает на то, что у читателя существует сформированное представление о том, какими характеристиками они должны обладать. Но в пьесе Володина сознательно нарушаются эти «типичные» черты – Человек Боя оказывается трусом, использующим ради своей выгоды более слабого, вдова не испытывает горя от потери мужа, а Глава Рода не способен взять ответственность за происходящее, лучший друг Ушастого, Долгоносик, становится предателем. В конечном счете, каждый член племени оказывается виновным в смерти Длинного. Таким образом, пьеса, построенная на детективном сюжете, поднимает все те же вечные вопросы о сути

добра и зла как извечных констант, выступающих с одной стороны фактором человеческого прогресса, а с другой его нравственным мерилом.

### Литература

1. Громова М. И. Русская драматургия конца XX – начала XXI в. М.: Флинта; Наука, 2005. 368 с.

**И. А. Скворцова**

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

### МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ

**А н н о т а ц и я .** Проводится обзор результатов первой части глобального исследования о положении русского языка в мире, проведенного экспертами Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. В результате исследования осуществлено сопоставление русского языка и одиннадцати других наиболее конкурентоспособных языков мира, а также на основании шести параметров рассчитан индекс глобальной конкурентоспособности русского языка.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** мировые языки; положение русского языка; индекс глобальной конкурентоспособности; показатель функционирования языка.

В 2020 г. Государственный институт русского языка им. Пушкина начал проводить глобальное исследование, которое называется «Индекс положения русского языка в мире»<sup>1</sup>. Собранные и обработанные данные послужили базой для того, чтобы в 2022 г. рассчитать два индекса. Первый из них – ГК-Индекс, или индекс глобальной конкурентоспособности русского языка, который является интегральным показателем, и он основан на сопоставлении позиций русского языка и его ближайших глобальных конкурентов. Второй индекс – УС-Индекс, или индекс устойчивости русского языка в странах постсоветского пространства. Это также интегральный показатель, который обобщенно показывает степень устойчивости русского языка в зарубежной стране. Для его расчета был проведен анализ данных сферы государственных и общественных коммуникаций, науки и образования.

Цель данной статьи – сделать обзор первой части этого серьезного исследования, в которой русский язык сопоставляется с одиннадцатью ведущими языками мира, выполняющими роль глобальной коммуникации. Прежде всего, это шесть языков Организации Объединенных Наций, и наряду с русским языком, среди них – британский английский, современный стандарт арабского, испанский, китайский (на основе упрощенных иероглифов) и французский языки<sup>2</sup>. К большим языкам также относятся и другие языки, такие как хинди, бенгали, урду, португальский, немецкий и японский.

Индекс глобальной конкурентоспособности русского языка рассчитан на основании анализа данных по шести параметрам. Первый параметр исследования отражает оценочную численность говорящих на нем людей. По данным как 2020, так и 2021 гг., на русском языке говорят 258 млн чел., что позволяет ему по этому параметру занять восьмое место в мире. По некоторым прогнозам, в будущем русский язык может уступить это место португальскому языку. Что касается изменения положения других языков, следует отметить снижение позиций французского языка. Вместе с тем в списке

---

<sup>1</sup> *Официальные языки ООН.* URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1845389>.

<sup>2</sup> *Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс).* Вып. 2 / сост. А. Л. Арефьев, А. Р. Голубь, С. Ю. Камышева и др.; под ред. М. А. Осадчего. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2022. 60 с.

больших языков появился урду, вытеснив с десятой строки списка индонезийский язык<sup>1</sup>.

Второй параметр сравнивает языки по количеству международных организаций, в которых они являются официальными или рабочими. Это один из ключевых показателей функционирования языков на наднациональном, континентальном и глобальном уровнях в контексте дипломатических, экономических и культурных связей. В силу того, что система международных отношений уже сложилась, этот показатель достаточно стабилен. Как и в предыдущем издании индекса, русский язык занимает четвертое место по своему статусу в международных организациях. Была проанализирована работа 23 крупнейших международных организаций, и русский язык является официальным или рабочим в 15 из них. В этом списке – Организация Объединенных Наций, Всемирная организация здравоохранения, Всемирная метеорологическая организация, Всемирная организация интеллектуальной собственности, Международное агентство по атомной энергии, Международный союз электросвязи, Международный уголовный суд, Международный фонд сельскохозяйственного развития, Продовольственная и сельскохозяйственная организация, Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Всемирная туристская организация, Международная организация гражданской авиации, Международная организация по стандартизации и другие.

Третий параметр ГК-Индекса сопоставляет языки по суммарному количеству публикаций в международных научных базах данных. Основу анализа составили показатели двух ведущих международных баз данных научных публикаций Scopus и Web of Science Core Collection. Этот показатель в достаточной мере отражает тенденции того, как функционируют мировые языки на глобальной научной арене. Русский язык сохраняет пятую позицию с близкими показателями количества публикаций: 37 559 в 2020 г. и 37 303 в 2021 г.

Четвертый параметр представляет языки по количеству СМИ (2021), то есть показывает уровень регулярного потребления информации на данном языке, демонстрирующий, насколько этот язык важен в повседневной жизни общества. Регистрация СМИ в международном реестре ISSN<sup>2</sup> – свидетельство ориентации этих СМИ на современные международные стандарты. Русский язык занимает по данному параметру седьмое место. Количество периодических СМИ, имеющих международный идентификатор ISSN и указавших русский язык как основной язык по состоянию на 2021 г., равно 32 543.

Пятый параметр располагает языки по числу пользователей сети интернет (2021). Позиция языка отражает показатели числа пользователей интернета по языку и процент пользователей интернета на языке от общей численности пользователей<sup>3</sup>. Позиция русского языка переместилась с девятого на десятое место, и это вызвано тем, что вместо индонезийского языка в индекс включен урду – язык с большей численностью носителей.

Шестой параметр индекса глобальной конкурентоспособности определяет позицию языка по количеству сайтов в интернете. По этому параметру в 2020 и 2021 гг. русский язык занимал второе место после английского<sup>4</sup>, и в ближайшее время изменение этой позиции для русского языка маловероятно.

---

<sup>1</sup> *Ethnologue: Languages of the World*. URL: <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>.

<sup>2</sup> *Международный портал ISSN*. URL: [www.issn.org](http://www.issn.org).

<sup>3</sup> *Internet World Users by Language: Top 10 Languages*. URL: [internetworldstats.com/stats7.htm](http://internetworldstats.com/stats7.htm).

<sup>4</sup> *Usage Statistics of Content Languages for Websites*. URL: [w3techs.com/technologies/overview/content-language](http://w3techs.com/technologies/overview/content-language).

Итак, индекс глобальной конкурентоспособности для двенадцати ведущих языков мира (ГК-Индекс) был рассчитан на основании шести параметров. Лидером по-прежнему остается английский язык, удерживая первую позицию по всем параметрам. Русский язык занимает среди мировых языков пятое место, сохраняя свои позиции по всем шести параметрам при их сравнении с показателями в предыдущем издании индекса. У русского языка наблюдается тенденция к сильным позициям по количеству научных публикаций, статусу в международных организациях и доле сайтов в сети Интернет. Однако, если анализировать уровень его конкурентоспособности в различных сферах функционирования, то очевиден «разбег» позиций от второй до девятой.

**С. В. Урлова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### **СВОЕОБРАЗИЕ ЖАНРА СКАЗКИ В ТВОРЧЕСТВЕ В. П. КРАПИВИНА**

**А н н о т а ц и я .** Данная статья посвящена анализу своеобразия сказок В. Крапивина. Проведенное исследование выявило наличие в произведениях Крапивина циклизации, ставшей одним из значимых способов построения сказочно-мифологического пространства, отображающего мир детства.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** циклизация; сказочность; литературная сказка; трансформация; сказочно-мифологический мир.

Эволюция некоторых литературных жанров неразрывно связана с фольклором. Литературные жанры воспринимали то, что было выработано традиционным фольклором, сочетав нравственные и художественные достижения народа с писательским талантом. Одной из таких жанров является сказка и именно в области сказок взаимосвязь и взаимодействие фольклора и литературы было наиболее плодотворными.

Одной из самых важных особенностей литературной сказки XX века является – прерывистая динамика развития жанра, которая то затухает, то вновь расцветает, обнаруживая актуальность жанра.

Последнего десятилетия XX века в истории литературной сказки считается новым этапом в развитии жанра, отражающим общее состояние литературы и общественной жизни. В этот период активно публикуются сказочные произведения Ю. И. Коваля, Л. С. Петрушевской, и детские литературные сказки К. Булычева, В. П. Крапивина, С. Л. Прокофьевой, Э. Н. Успенского. Оформляется и процветает массово-коммерческий тип сказкотворчества, опирающийся на переосмысленные традиции литературно-фольклорных отношений. Широкое распространение получают кино-, видео- и мультфильмы-сказки, используя многие стереотипы и пристрастия массового сознания.

Таким образом, XX век в истории литературной сказки был непростым и плодотворным. Жанр литературной сказки значительно трансформировался, и сильно отличался от первоисточника, хотя и не терял связь с фольклорной сказкой. Авторы отказались от ориентации на конкретные сюжеты, сказочная поэтика была в тесной связи с мифопоэтикой и элементами духовной литературы. Литературная сказка стала очень популярной и востребованной.

В конце XX в. наметились перспективы развития жанра русской литературной сказки, включая его трансформацию. Сказочный жанр в этот период бытовал несколько в тени, закрытый романном творчеством современных авторов. Частично художественный мир сказки воплотился в эстетике фэнтези.

Во второй половине XX в. писатели обращаются к жанру литературной сказки как способу организации особого, сказочно-фантастического или сказочно-мифологического мира, где в отличии от действительности все окружающее может быть вол-

шебным и повседневные дела могут быть началом больших путешествий. Именно такие сказки, в которых доминирует приключенческо-событийная сторона, составляют наибольшее количество во второй половине XX в. Самыми яркими примерами сказок этого периода могут быть сказочно-фантастические произведения В. П. Крапивина, значительная часть которых ориентирована на мир волшебной сказки.

Стоит отметить, что сказка у Крапивина нередко является воспоминанием о детстве. Как рассказ-воспоминание от первого лица построены, например, повести «Ковер-самолет», «Дети синего фламинго», сложнейшим образом соединены прошлое и настоящее в фантастическом романе-трилогии «Голубятня на желтой поляне» и многих других произведениях. Вера в сказку и воспоминания детства, по мнению повествователя, – лучшее в человеке. В повести-сказке «Ковер-самолет» повествователь так описывает свои чувства: «...Воспоминание тускнеет, уходит, но радость не кончается. Я лежу и улыбаюсь в темноте. Потому что все равно это было. Пусть не сейчас, но было! Понимаете, было!» [1, с. 60] Главный вывод автора – все в мире взаимосвязано и каждый в ответе за всех и за все, вне зависимости от того, кто он, где он и когда живет.

Образ ребенка связывает конкретно-историческое время и вечность. Ребенок, подросток – хранитель, спаситель добра и справедливости и одновременно «новорожденный» элемент мира, познающий его. Таким образом, в произведениях Крапивина тема детства, представленная в сказочно-романтическом ключе, включает в себя образы мальчиков спасителей, хранителей добра, милосердия, справедливости, мир детства, не всегда безоблачного и счастливого, но исполненного тяги к приключениям. Это глубокое философско-психологическое осмысление детства во все времена у всех народов, а также сострадание и беспокойство автора за судьбы детей в нашем мире.

Единство детства и сказки, единство лирико-философского подтекста позволяют автору поднимать серьезнейшие проблемы всего человеческого существования, такие как «человек и время», «дети и Система», «дети и война». В сказочно-фантастических мирах нет смерти и расставания, погибшие или пропавшие дети возвращаются к родителям, исчезнувшие в далеком прошлом мальчишки-воины, ставшие ветерками, вновь становятся живыми, одинокий мальчик находит свою пропавшую маму. Автор убеждает нас в том, что все хорошее вечно, как память детства, как сказка, как добро и любовь.

Счастливая и «безоблачная» концовка не является обязательным элементом любой литературной сказки. Но, как правило, если речь идет о детской литературной повести-сказки, то жанровое ожидание именно такое. Чем старше предполагаемый читатель, тем сложнее становятся концовки, итоговые выводы, размышления авторов. Их можно назвать разумно справедливыми. В крапивинских произведениях концовки нередко повествуют о будущем героев («Портфель капитана Румба», «Белый шарик матроса Вильсона») или о расставании («Лунная рыбка»). Автор-сказочник не просто учит читателя добру и милосердию, верной дружбе и заботе о мире, но приводит к выводу о том, что жизнь состоит не из одних радостей и удач. Именно волшебнo-сказочное, чудесное начало в сказках Крапивина убеждает в том, что жизнь невозможна без потерь и утрат, страданий и бед, но все в мире взаимосвязано и ничто не проходит зря.

По нашему мнению, можно говорить о развитии жанра философско-приключенческой литературной сказки, новые разновидности которой, безусловно, значительно отличаются от народных сказок. Условно фантастические образы (например, Кристалл) являются, по всей видимости, не самоценными. Это средство для художественного изображения реального мира и человека, для выражения гуманистических идеалов.

Сущность сказочно-фантастического мира в произведениях Крапивина, по нашему мнению, раскрывается благодаря повествованию о приключениях героев. От-

дельные части цикла посвящены приключениям и необычным происшествиям, общий смысл сказочных повестей – объяснение мира и места человека в нем. Часть народно-сказочных сюжетов, мотивов и образов такова, что позволяет их использовать именно в сказках такого рода. Основной вывод автора – все в мире взаимосвязано и каждый в ответе за всех и за все, что составляет основу духовного мира человечества и основную ценность сказок.

### Литература

1. *Крапивин В. П.* Лунная рыбка. Фантастические повести из цикла «В глубине Великого Кристалла». М., 1998. С. 60.

### М. В. Шин

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

### МИСТИКА РЕМИНИСЦЕНЦИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ Н. В. ГОГОЛЯ

**А н н о т а ц и я .** Мотив в литературе – это компонент произведения, обладающий повышенной значимостью. Мистические мотивы имеют широкое распространение во всех литературах мира, в том числе классической русской литературе. Мотивы эти уходят своими корнями в фольклорные и мифологические системы славянских и других народностей.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** влияние; заимствование; метод; фантастика; мистицизм; сакральность бытия.

Как и каждый писатель, переосмысливающий в ходе написания произведения первоисточник, взятый за основу, Н. В. Гоголь не просто переносит на бумагу народные сказания, но создает на их основе новое художественное произведение. Чтобы понять сущность мистических мотивов в творчестве Н. В. Гоголя и их влияние на развитие как русской литературы, так и мирового литературного процесса; необходимо проследить их связи с собственно народным творчеством, с объективной реальностью, которая окружала писателя, выявить место каждого из двух миров в целостной системе произведений писателя.

Повесть «Вий» впервые была опубликована в 1835 г. В сборнике «Миргород». Повесть была начата Гоголем в 1833 г. Критика встретила «Вию» сначала довольно холодно, не оценив подлинной виртуозности автора и глубины его философии. В «Вие» фантастика причудливо сплетается в повести с реально-бытовыми деталями и описаниями.

Можно сказать, что «Вий» – это первый настоящий «триллер в русской литературе» [6, с. 23]. Гоголь мастерски нагнетает напряжение с каждой ночью, которую Хома Брут должен провести у гроба Панночки-ведьмы. При этом истинно народный юмор только оттеняет весь ужас происходящего.

В следующей характеристике Хома: «После обеда философ был совершенно в духе. Он успел обходить все селения, перезнакомиться почти со всеми; из двух хат его даже выгнали; одна смазливая молодкахватила его порядочно лопатой по спине, когда он вздумал было пощупать, из какой материи у нее была сорочка и плахта».

Рядом с этим по-настоящему леденят душу такие вот вполне серьезные строки, не вызывающие ни тени улыбки, несмотря на всю фантастичность происходящего: «Труп уже стоял перед ним на самой черте и вперил на него мертвые, позеленевшие глаза. Бурсак содрогнулся, и холод чувствительно пробежал по всему телу. Глухо стала ворчать она и начала выговаривать мертвыми устами страшные слова; хрипло всхлипывали они, как клокотание кипящей смолы. Что значили они, того не мог ска-

зять он, но что-то страшное в них заключалось. Философ в страхе понял, что она творила заклинание» [3, с. 13].

Кто же такой Вий? Существуют две версии, и ни одной из них нельзя отдать строго предпочтения. Многие исследователи полагают, что имя Вия – фантастического подземного духа – было придумано Гоголем в результате «контаминации имен властителя преисподней в украинской мифологии «железного Ния», способного взглядом убивать людей и сжигать города (вероятно, это его свойство отождествлялось с извержениями вулканов и землетрясениями), и украинских слов «вия», «вийка» – рещница» [5, с. 9]. В составленном Гоголем «Лексиконе малороссийском», например, читаем: «Вирлоокый – пучеглазый». Отсюда – длинные веки гоголевского персонажа. Если принять эту версию, то получается, что Вий в том виде, в каком мы узнаем его сегодня – целиком плод гоголевской фантазии – железное существо с длинными, до земли, веками» [4, с. 56.] Действительно, в известных сказках, равно как и в других фольклорных произведениях украинцев и других славянских народов, персонажа по имени Вий нет.

В свою очередь, известный собиратель и исследователь фольклора А. Н. Афанасьев в своей книге «Поэтические воззрения славян на природу» утверждал, что в «славянской мифологии не только есть сходный образ, но и само название фантастического существа – Вий – рассматривалось как вполне традиционное» [2, с. 67].

В поисках аналогов гоголевскому образу были обнаружены восточнославянские фольклорные соответствия Вию. Более того, у этого божества обнаружились и индоиранские корни. Так, лингвист и фольклорист В. И. Абаев сопоставил Вия с иранским Ваю и осетинскими вайюгами. «Ваю (особенно в злой ипостаси) – бог не только ветра, но и смерти, неодолимый и безжалостный. А вайюги – одноглазые великаны, стражи царства мертвых» [1, с. 12].

Вий у Гоголя – повелитель подземного царства, хозяин земных недр. Неудивительно, что у него железное лицо и железные пальцы. В народном сознании земные недра ассоциировались, прежде всего, с железной рудой – именно этот минерал люди начали добывать прежде всего. У Гоголя сила Вия скрыта за сверхдлинными веками, и он не может использовать ее без посторонней помощи. Писатель совместил белорусского Кошца с украинским железным Нием. Кто-то из прочей нечисти должен поднять веки Вию. Иносказательно это можно истолковать в том смысле, что нечистой силе должен помогать сам человек – своим страхом. Именно страх Хома в конце концов губит его. Вий забирает его душу к себе, в царство мертвых.

Хома Брут гибнет от страха, но ценой своей жизни губит нечистую силу, бросившуюся на философа и не услышавшую вовремя крик петуха – после его третьего крика духи, не успевшие вернуться в подземное царство мертвых, погибают. История Хома допускает и реалистическое объяснение. «Видение Вия можно представить себе как плод белой горячки большого любителя горилки, от которой он и погибает.

И нигде, только в повести «Вий» с такой нескрывтой насмешкой над умными дураками применяет Гоголь и другой любимый прием: опорочить источники своих чудесных открытий. «Но разве вы, разумные, говорит он, подмигивая лукаво, – можете поверить такому вздору?». А простодушным, этим доверчивым дуракам, прямо: «Чего пугаться, не верьте, всё это выдумка глупых баб да заведомого брехуна». Или, ничего не говоря, представляет своих действующих лиц в таком виде, когда всё, что угодно, покажется: философ натошак сожрал карася, а затем следует волшебная скачка и полет над водой, а все видения философа в церкви у гроба Панночки – «с пьяных глаз». На самом деле Гоголь вполне допускал, что нечистая сила, равно как и Божье провидение, действительно может явиться человеку, будь то во сне, или с пьяных глаз, или в каком-

либо экстагическом состоянии, в том числе и любовном. И между ними идет борьба за душу человека. В гоголевской повести Панночка искушает Хому дьявольской, дурной красотой, а когда он всё же не поддается искушению, не целует ее, не попадает к ней в объятия, призывает на помощь Вия.

Мотив зрения и слепоты, связанный и Виём, возникает при переходе границы между живыми и мертвыми, что является общим местом для мифов большинства народов мира. «Черти не видят казака. Черти, могущие видеть живых, это как бы шаманы среди них, такие же, как живые шаманы, видящие мертвых, которых не могут видеть обыкновенные смертные люди. Такого шамана они и зовут. Это – Вий» [4, с. 67]. Но необходимо подчеркнуть, что Вий даже с поднятыми веками не в состоянии увидеть живого Хому. Он может сделать это лишь тогда, когда тот сам взглянет в его глаза, то есть, как бы переступит незримую грань между живыми и мертвыми, умрет душой.

Гоголь основательно готовился к написанию своих мистических повестей. Автор тщательно собирал всю фольклорную информацию, касающуюся нечистой силы. Писатель хотел полно сходства с народными представлениями о нечисти. И для этого он писал матери: «Еще несколько слов о колядках, об Иване Купала, о русалках. Если есть, кроме того, какие-нибудь духи или домовые, то и о них поподробнее с их названиями и делами; множество носиться между простым народом поверий, страшных сказаний, преданий, разных анекдотов, и проч. и проч. и проч. Всё это будет для меня чрезвычайно занимательно» [4, с. 12–15].

Ректор бурсы, передавая Хоме последнюю волю дочери сотника, одного из богатейших людей Киевщины, насчет того, чтобы отходные молитвы по ней в течение трех дней после смерти читал именно он, Брут, тоже обильно чертыхался. Обращает на себя внимание то, что по дороге к хутору старухи-ведьмы Хома Брут не раз поминает черта. И, возможно, именно этим он и навлек на себя свое «несчастье» – ведьму. Ведь кому, как не ведьме, видеть человека праведного, благочестивого и «не очень» богобоязненного. И, конечно, того, за кем возьматься мелкие грешки «охомутать» гораздо легче.

Но для Гоголя гибель Хома Брута – это скорее только искупление его грехов, хотя и не столь великих. Ведь философ грешил с вдовушками, любил горилку да еще позарился на обещанные сотником червонцы. В какой-то мере происшедшее с Хомой Брутом может рассматриваться как наказание за то, что после того как освободился святыми молитвами от оседлавшей его ведьмы, согрешил в Киеве с молодой вдовой, польстился на ее угощение и золотые. Да и вообще, частенько грешил с молодыми вдовушками. А на ведьмином хуторе даже стащил у товарища ворованного вяленого карася. Правда, карась, как известно, рыбка рождественская, богоугодная. И, как знать, может, она-то и помогла тогда бурсаку вырваться из цепких объятий ведьмы.

Панночка во гробе необычайно красива. «Такая страшная, сверкающая красота!», – восклицает повествователь. Наверное, отталкиваясь от этой мысли Гоголя, Достоевский пришел к своей идее о красоте как о «страшной силе», которая может как погубить, так и духовно возродить человека. У гоголевской панночки красота ледяная, мертвящая. В самом деле, резкая красота усопшей казалась страшною: «...Но в ее чертах ничего не было тусклого, мутного, умершего. Оно было живо» [3, с. 78].

И всё же правильное было бы увидеть в этой повести мир, «расколотый надвое», и в этом нашел отражение излюбленный принцип романтиков – двоемирие. Герой живет как бы в двух измерениях: реальная жизнь с ее горестями, бедами, к которой Хома Брут относится «как истинный философ» и мир фантазии, легенды (линия Панночки), вторгшийся в эту обыденную жизнь. Но вся сложность начинается именно здесь. Ведь в «традиции романтического двоемирия именно ирреальный фантастический мир обладал возвышающей функцией, уводя героя от обыденной жизни, позволяя прозреть

нечто, недоступное в обычной жизни». Однако, у Гоголя именно линия Панночки (фантастическая), казалось бы, связана со злом.

И тогда, по внутренней логике повествования оказывается, что именно ведьма-панночка, само олицетворение зла, открывает Хоме ранее невидимое им: позволяет услышать пение цветов, лицезреть красоту русалок, пробуждая в герое дар седьмого чувства. Иными словами, пробуждает его к новой жизни, но при том, в конечном счете, лишая его жизни земной.

Сам Н. В. Гоголь, рассказывая о своем ключевом образе рассуждал так: «Вий – есть колоссальное создание просто народного воображения – таким именем назывался у малороссиян начальник гномов, у которого веки на глазах идут до самой земли. Вся эта повесть есть народное предание. Я не хотел ни в чем изменить его и рассказываю почти в такой же простоте, как слышал» [3, с. 77].

Действительно, нельзя исключить, что-то предание о Вие, которое слышал Гоголь, более никем из фольклористов не было зафиксировано, и только гоголевская повесть сохранила его до наших дней.

В произведениях Н. В. Гоголя в мир людей проникают в основном зловерные сущности, да еще действуют их пособники – злые колдуны и ведьмы. Лишь изредка людям встречаются доброжелательные существа из иного мира. И все же в произведениях писателя злобных выходцев из иного мира куда больше, чем добрых. Возможно, в подобном «распределении сил» отразилось настороженное отношение людей к загадочному миру, соприкосновение с которым может привести к непредсказуемым последствиям.

### Литература

1. *Абаев В. И.* Образ Вия в повести Н. В. Гоголя. М., 1958.
2. *Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу. М., 1997.
3. *Гоголь Н. В.* Собрание сочинений. М., 1989.
4. *Гоголь Н. В.* Лексикон малороссийский. М., 1952.
5. *Дмитриева Е. Н.* Вий – кто он? М., 2002.
6. *Соколов Б. В.* Расшифрованный Гоголь. Вий. Тарас Бульба. Ревизор. Мертвые души. М., 2007.
7. *Шведова С. О.* Театральная поэтика барокко в художественном пространстве «Вечеров» Н. В. Гоголя. СПб., 1993.

# ФОРУМ 3

## ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

### В МЕТОДИКЕ И МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

**М. О. Акромхонова**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

#### **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению интерактивных методов обучения («мозговой штурм», «толстые и тонкие вопросы»), которые являются наиболее перспективными в учебном процессе в связи с тем, что они способны организовать активное и открытое обсуждение учебного материала, модифицировать его и дополнить в процессе обсуждения в режиме реального времени.

**Ключевые слова:** методика преподавания литературы; метод; интерактивное обучение; интерактивные методы; мозговой штурм; толстые и тонкие вопросы.

Методика преподавания включает в себя разнообразные методы и технологии обучения, и несмотря на большое количество методов и их модификаций, не существует универсального метода преподавания и обучения. Учитывая дидактические возможности обучающихся и обучаемых, современная методика преподавания в качестве максимально эффективного метода указывает на интерактивные методы обучения.

Вопросам интерактивного обучения посвящены работы многих ученых и специалистов: С. Ю. Курганова, В. Хан, М. В. Карман и другие. Для осуществления обучения интерактивными методами педагог должен обладать педагогическими навыками, которые необходимо довести до высокой степени учебно-воспитательного мастерства.

Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, основанная на вполне конкретных и прогнозируемых целях. Одна из этих целей является создание комфортных условия обучения, таких, при которых учащийся ощущает свой успех, интеллектуальную состоятельность, и причастность к процессу обучения.

В настоящее время все большее количество обучающихся используют в качестве основной формы обучения нетрадиционные уроки, что способствует, по их мнению, ускорению развития личности.

Мы считаем, что использование интерактивных игр, разминки и упражнений на уроке литературы является средством активизации развития и восприятия читателя, так как они содержат компоненты, обеспечивающие интерес к выполняемым задачам, интерактивным приемам и творческим заданиям. Эти элементы помогают учителю в проведении занятий, основанных на различных формах коллективной и групповой работы.

Использование игровых технологий и разминок как форм закрепления изученного материала на уроках русского языка и литературы формирует у учащихся устой-

чивый интерес к обучению, обогащает словарный запас, активизирует внимание детей, усиливает интерес к предмету.

Наиболее эффективной формой активизации творческой активности учащихся на уроках литературы является метод «мозгового штурма». Основное условие для применение этого метода – безусловная новизна текста. Пример: произведение Куприна «Гранатовый браслет», педагог не дочитывает произведение до конца, а дает творческое задание найти финал ученикам, которые должны предложить, как можно больше интересных идей. Этот метод в современной школе воспринимается как метод коллективного производства новых идей. Метод «мозгового штурма» дает возможность развить логическое мышление, аргументировано высказывать свою точку зрения, активизируя речевые навыки.

Проведенный учебный эксперимент по применению данного метода при изучении «Гранатового браслета» А. И. Куприна привел нас к формированию наиболее эффективного, на наш взгляд, алгоритма использования метода «Мозгового штурма»:

- сформулируйте задачу, связанную с тематическим уроком.

Учитель сам или совместно с обучающимися на основе изученного формулирует задачу: «Почему произведение называется «Гранатовый браслет»? – на этот вопрос ученики приводят свои варианты ответов. Например: «Эта тема стала центром всего произведения»; «Гранат – это символ страсти, любви, потому что название – о сильной и чистой любви»;

- разделить учеников на несколько групп с учетом их интересов: мы разделили учеников класса на 4 рабочие группы;

- создания благоприятной атмосферы;

Мы прослушали музыкальный отрывок, который стал саундтреком к фильму, снятому по мотивам данного произведения (Бетховен – Соната #2). Также были подобраны учениками отрывки из фильма и музыкальные отрывки;

- использование метода «Мозгового штурма»:

Мы предложили ученикам придумать конец истории. Обучающимся предложили два варианта: героиня понимает, какая высокая и чистая любовь «ранила ее своим крылом», но ничего не хочет менять в своей жизни; герой и героиня в конечном счете остаются вместе;

- закрепление идеи на бумаге.

Ученики записывают свои идеи на листах бумаги (в тетрадях);

- выбор и оценка лучших идей.

- организовать экспертную группу из трех студентов, которые выберут лучшие идеи;

- отчет о результатах. Ученики сообщают результаты;

- общественная защита. Каждая группа аргументирует свои ответы;

- принятие решения. Подсчет набранных баллов по каждой группе и подведение итогов.

Таким образом, использование «мозгового штурма» позволило не только усвоить идейно-тематическое и художественное своеобразие изученного произведения, но и способствовало развитию творческого и критического мышления, навыка работы в команде и принятия решения, что является важным фактором формирования гармонично развитой личности в современный период.

В контексте учебного процесса обучающимся важно не просто научиться механически запоминать и воспроизводить предложенный материал, а также овладеть навыком установления причинно-следственных связей. Для этого используются методические приемы развития логического мышления школьника, в частности, навык

формулировки вопросов разного типа, а также ответов на них – как кратко, так и развернуто. Для выработки таких навыков будет эффективным использование методики «Толстые и тонкие вопросы». Суть методики: «тонкими» условно называют вопросы, на которые можно дать однозначный ответ. «Толстыми» – требующие развернутого ответа, знания материала.

Педагогический прием «Тонких и толстых вопросов» направлен на формирование умения задавать правильные вопросы и грамотно отвечать. Сформулированные учениками вопросы позволяют учителю увидеть, изучен ли материал, доступен ли он для понимания ученика, способен ли ученик устно изложить изученное. Обучая детей думать, учитель помогает им выработать ответ. Во время подготовки и анализа вопросов между преподавателем и учениками происходит обсуждение, стимулирующее творческие способности, лучшее усвоение материала.

Таким образом, использование «тонких» и «толстых» вопросов преследует три цели:

1. Способность последовательно переходить от информационного к аргументированному раскрытию темы.

2. Обеспечить формулировку вопросов.

3. Прикоснуться к культуре обсуждения, уважению чужого мнения.

Мы использовали технику «толстые и тонкие вопросы» при изучении рассказа А.П. Чехова «Ванька» и обозначили следующие цели урока:

1. Обучить детей умению рассуждать и анализировать художественное произведение и уметь ориентироваться в тексте прочитанного произведения.

2. Обучить учеников умению слушать вопрос и давать на него четкий ответ, аргументировать свое мнение.

Мы дали предварительное задание: прочитать дома рассказ «Ванька» и составить свои «тонкие» вопросы.

«Тонкие» вопросы учителя:

- Перенести героев рассказа.

- Как вы понимаете значение слова «сирота»?

- Какое событие положено в основу рассказа?

«Толстые» вопросы учителя:

- Как вы относитесь к главному герою?

- Как вы относитесь к владельцам Ваньки?

- Как вы думаете, какое будущее ждет Ваньку?

Во время занятия мы акцентировали внимание учеников на ответах на «тонкие и толстые вопросы», поставили вопрос: «Можно ли, используя только вопросы с конкретными ответами, раскрыть тему данного рассказа?»

Заключительное задание: составить рассказ «толстых» вопросов, которые помогут охарактеризовать главного героя рассказа «Ванька».

Таким образом, размышления и оценка учеников продолжаются дома и завершаются на следующем уроке, когда учитель организует опрос или, например, коллоквиум по «толстым» вопросам, а затем подводит итоги по рассмотренной теме.

Интерактивные методы представляют собой инновационные формы обучения, способствующие интенсификации познавательной деятельности учащихся, самостоятельному пониманию учебного материала. В процессе использования интерактивных методов на уроках создаются условия для самореализации личности учащихся, умеющих творчески мыслить и находить рациональные пути решения различных ситуаций.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. В настоящее время все большее количество учителей применяют нетрадиционные уроки в своей работе, и именно интерактивные методы работы в учебном процессе являются наиболее перспективными в связи с тем, что они способны организовать активное и открытое обсуждение учебного материала, модифицировать его и дополнить в процессе обсуждения в режиме реального времени.

2. Использование интерактивных игр, тренировок и упражнений на уроке литературы является средством активизации читательского восприятия, т.к. они содержат компоненты, вызывающие интерес к выполняемым задачам, интерактивным техникам и творческим заданиям. Эти элементы помогают учителю в проведении уроков, основанных на различных формах коллективной и групповой работы.

3. Метод «мозговой штурм» дает возможность развить логическое мышление, аргументировано высказывать свою точку зрения, активизируя речевые навыки. Применение метода «толстых и тонких вопросов» позволяет воодушевить студентов стремлением к глубокому и всестороннему познанию предмета.

### **Литература**

1. *Chjen Ye.* Personally-oriented approach in upbringing students in the system of lifelong education // *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal.* 2020. Vol. 10, iss. 11. P. 415–419.

2. *Кудоярова Л. Г.* Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.

3. *Файзуллаева Х.* Работа по фразеологии при изучении имени числительного // *Science and education.* 2020. № 1. С. 574–577.

### **А. Ш. Агаджанова**

Ургенчский филиал Ташкентской медицинской академии (Ургенч, Узбекистан)

## **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОМУ ОФОРМЛЕНИЮ РУССКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

**А н н о т а ц и я .** Рассматривается вопрос использования педагогических технологий при обучении грамматически правильному оформлению русской речи в процессе преподавания РКИ.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** РКИ; педагогические технологии; русская речь; информационно-коммуникационные технологии; учебно-дидактические материалы; презентация.

В современном международном образовательном пространстве -изучение иностранных языков, в том числе РКИ, является непрерывно развивающимся процессом, а интерес преподавателей к новым методикам обусловлен многими факторами, в том числе и необходимостью информатизации всей системы образования ввиду названных выше целей [4, 5].

Современные цели обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в вузе требуют решения целого спектра образовательных задач, среди которых можно выделить следующие: индивидуализация обучения, развитие критического и творческого мышления, развитие умения работать в команде, развитие самостоятельности и активности.

Использование исключительно традиционных методов обучения не дает возможности развить у студентов требуемые компетенции в ограниченные сроки, поэтому наше высокотехнологичное время требует от педагогов умения разнообразить процесс обучения, делая его более эффективным и привлекательным для студентов [3].

Появляются новые технологии и приемы организации работы на занятиях РКИ [2]. В настоящее время большое количество педагогических технологий могут быть

использованы при обучении грамматически правильному оформлению русской речи в процессе преподавания РКИ.

Технология коммуникативного метода обучения – обучение на основе общения – реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения и др., а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение иностранным языкам.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют повысить эффективность преподавания и по праву относятся к основным инновационным технологиям в образовании. Применение ИКТ дает возможность обучающимся усвоить максимальный объем знаний, повышает их творческую активность, позволяет приобрести широкий спектр практических навыков и умений.

Прекрасным наглядным материалом, оживляющим занятие, являются выведенные на экран отдельные слайды или логически связанная последовательность слайдов, объединенная одной тематикой и общими принципами оформления, – электронная презентация.

Презентации могут быть самыми разными: обычная иллюстрация, иллюстрация с анимацией или мультимедийная панорама. Они могут представлять собой источник учебной информации, тренажер, средство диагностики и контроля.

Несмотря на большое количество различного рода мультимедийных пособий, приходится разрабатывать и свои учебно-дидактические материалы, в том числе презентации, оформленные в формате PowerPoint.

Презентации, подготовленные к учебным темам и текстам, включают в себя такой текст, который максимально соответствует теме занятия и с информативной, и с лексической, и с грамматической точек зрения. Материал в них дается компактно, в нужной последовательности. К учебным темам, нами были подготовлены такие презентации, как «Одежда», «Еда», «Моя профессия – доктор» и др. Они применялись для разных форм работы на занятии: и для введения новой информации, и для отработки определенных грамматических моделей, и для контроля знаний студентов.

Например, презентация «Моя профессия – доктор» была использована при повторении темы «Имя существительное. Род. Число».

Основной целью занятия было закрепление умений обучающихся в использовании грамматических конструкций «Это кто?», «Это что?». Это кто? – Это врач и т. д., (увидеть, посмотреть) что», «окончания *-а, -я, -ь* – женский род: аптека, анемия, кровь», «окончания *-о, -е, -мя* – средний род: ребро, кровообращение, темя», «без окончания – мужской род: мозг, организм, кишечник» и т. п.

На каких-то слайдах было только первое предложение, которое задавало тему, где-то слайд был полностью без текста, а какие – то слайды содержали новую для обучающихся информацию. Обучающимся надо было, во-первых, озвучить слайды, к которым не было текста, при этом каждый мог что-то добавить к уже сказанному другими, во-вторых, продолжить рассказ по первому предложению и, наконец, ответить на вопросы о новой информации.

Просмотр и презентаций, и видео, как правило, сопровождается эмоциональными переживаниями и вызывает желание обсудить полученную информацию, т. е. выйти в речь, побуждает к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Практика показывает, что внедрение мультимедийного оборудования и современных технологий, в частности, использование при обучении грамматически правильному оформлению русской речи в процессе преподавания РКИ, обогащает содер-

жание образовательного процесса, ускоряет темп занятия и повышает мотивацию студентов к изучению языка.

### Литература

1. *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // РЯЗР. 2011. № 6. С. 45–55.
2. *Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Рус. яз. курсы, 2008. 312 с.
3. *Филиппова В. М.* Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 22 с.
4. *Ширина Е. Л.* Опыт комбинированного курса повышения квалификации в области смешанной технологии обучения русскому языку как иностранному в условиях инновационного международного образовательного пространства // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы II международной науч.-метод. конф. (Минск, 17 мая 2018 г.). Минск, 2018. С. 224–229.
5. *Ширина Е. Л.* Важность ИКТ-компетенций современного преподавателя русского языка как иностранного // Беларусь – Индия – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: сб. ст. интернет-конференции (Минск, 13 ноября 2018 г.).

### А. М. Балтабаева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

## **РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (XI–XVIII вв.) В ГРУППАХ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА (РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА)»**

**А н н о т а ц и я .** Рассматривается проблема использования технологии критического мышления на занятиях-практикумах при изучении истории русской литературы (XI–XVIII вв.). Автор статьи предлагает применение приемов ТРКМ, а именно чтение с остановками, перекрестная дискуссия, концептуальная карта. Автор приходит к выводу о том, что именно приемы ТРКМ помогают эффективнее усвоить сложный с лингвистической точки зрения художественный текст в группах по направлению образования «Родной язык и литература (русский язык и литература)».

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** технология развития критического мышление; инновационные методы обучения; чтение с остановками; перекрестная дискуссия; высшее образование.

На современном этапе реформирования высшего образования необходимо менять не только формы, но содержание занятий-практикумов при изучении специальных дисциплин. Данная необходимость обусловлена тем, что уровень владения русским языком среди поступающих в ВУЗы оставляет желать лучшего, из чего следует, что традиционные подходы в преподавании специальных дисциплин требуют пересмотра. Так, на практических занятиях по изучению ведущей дисциплины по направлению бакалавриата 5111300 – Родной язык и литература (русский язык и литература) – История русской литературы (XI–XVIII вв.) – в соответствии с уровнем студенческой аудитории преподавателю-практику следует уделять внимание формированию коммуникативной компетенции. Среди огромного количества инновационных методик преподавания литературы, наиболее эффективной, на наш взгляд является технология развития критического мышления по ряду причин.

Во-первых, ТРКМ развивает способность постановки новых вопросов, выработке различных аргументов и принятию продуманных решений, что обуславливает формированию поисковых навыков студентов;

Во-вторых, ТРКМ предполагает интерактивное включение студентов в учебный процесс, что способствует формированию коммуникативной компетенции, которая является основополагающей в гуманитарной науке. Среди приемов ТРКМ особо следует отметить метод перекрестной дискуссии и чтение с остановками и концептуальные карты.

Вопрос, предлагаемый для перекрестной дискуссии, должен быть стержневым для изучаемой темы. Перекрестная дискуссия помогает учащимся, с одной стороны, избежать однозначного толкования событий, поступков и характеров героев, а с другой – научиться уважать чужое мнение. Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, становлению самостоятельности мышления, учит вести себя цивилизованно в момент дискуссии, внимательно выслушивать оппонента, выдвигать и формулировать аргументы в защиту своей позиции, отбирать наиболее сильные доводы, превосходить аргументы оппонентов.

Вопрос или спорное утверждение могут быть предложены организатором дискуссии или самими ее участниками.

Обязательным условием при проведении дискуссии является уважение к различным точкам зрения ее участников и совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Групповая дискуссия может использоваться как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. На стадии вызова данный прием преследует цель — обмен первичной информацией, выявление противоречий, на стадии рефлексии – возможность переосмысления полученных сведений, сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями [1].

Графическое представление:

Аргументы «за»	Вопрос/утверждение	Аргументы «против»
	Согласны ли вы, что ...?	

Так, при изучении темы «Повесть временных лет (Поэтика средневекового памятника)» можно предложить следующие виды вопросов:

Аргументы «за»	Вопрос/утверждение	Аргументы «против»
	Согласны ли вы, что средневековое заглавие по сравнению с современными образцами более информативно?	
	Согласны ли, вы что «стиль монументального историзма» («монументальность») и «ансамблевость» («ансамбль») связаны с Повестью временных лет, в частности, с процессом ее «творческого выстраивания» или «надстраивания»?	
	Согласны ли вы, что в «Повести» тема памяти, тема связи между поколениями (прошлое-настоящее-будущее), тема гражданственности и патриотизма являются ведущими?	

Далее при изучении данной темы можно также использовать чтение с остановками. Мы предлагаем определенные фрагменты для изучения на занятии «Повесть о Вещем Олеге», «Повесть о мести древлянам княгини Ольги».

Так, при чтении средневекового памятника мы предлагаем следующие типы толстых вопросов:

*В лето 6420 (912). И жил Олег, княжа в Киеве, мир имея со всеми странами. И пришла осень, и вспомнил Олег коня своего, которого когда-то поставил кормить и уже не садился на него. Ибо когда-то спрашивал он волхвов и кудесников:*

*– От чего мне умереть?*

*И сказал ему кудесник один:*

*– Княже! Коня любишь и едзишь на нём, – от него тебе и умереть!*

*И запали слова эти в душу Олегу, и сказал он:*

*– Никогда не сяду на него и не увижу его больше.*

*И повелел кормить коня и не водить его к нему, и прожил несколько лет, не видя его, пока ходил на греков.*

**1. Почему князь Олег поверил кудесникам, хотя славился мудрым человеком?**

**2. Как вы считаете, чего испугался князь Олег?**

*Когда прошло четыре лета, на пятое, пришёл Олег от Царьграда в Киев и вспомнил своего коня, от которого когда-то волхвы предсказали ему смерть. И призвал он старейшего конюха и сказал:*

*– Где конь мой, которого приказал я кормить и беречь?*

*Он же ответил:*

*– Уже умер!*

*Олег засмеялся и укорил того кудесника, сказав:*

*– Неправду говорят волхвы, но всё то ложь: конь умер, а я жив.*

*И повелел оседлать себе коня:*

*– Да увижу кости его.*

*И приехал на место, где лежали его кости голые и череп голый, слез с коня и, посмеявшись, сказал:*

*– От сего ли черепа смерть мне принять?*

*И ступил ногою на череп. И выползла змея из черепа и ужалила его в ногу. И с того разболелся и умер. И оплакивали его все люди плачем великим, и понесли его, и похоронили на горе, называемой Щековица. Есть же могила его и до сего дня, слывет могилой Олеговой. И было всех лет княжения его тридцать и три [2].*

**1. Каким представлен образ средневекового князя (Вещий Олег) в данном фрагменте?**

**2. Соотносится ли характеристика князя Олега с образом средневекового князя? В чем сходства и различия?**

Далее после прочтения фрагмента полностью рекомендуется подвести итог в виде заполнения таблицы «Концептуальная карта».

Прием «Концептуальная таблица» используется в тех случаях, когда предполагается сравнительный анализ двух или более объектов. Способствует умению находить и анализировать отличительные признаки объектов. Используется для организации индивидуальной и групповой работы [1].

По горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, по вертикали – различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

Первый этап: определение тех параметров, по которым будет проводиться сравнение объектов. Второй этап: индивидуальная, парная или групповая работа по заполнению таблицы.

Графическое представление:

Линии сравнения	Категория
Образ князя	Тема власти
Образ Вещего Олега	Тема смерти

Таким образом, приемы ТРКМ помогают лучше освоить сложный для слабо владеющих языком обучения студентам средневековый памятник. Эффективность приемов перекрестной дискуссии, концептуальной карты и чтения с остановками обусловлена, прежде всего, созданием интерактивной ситуации в группе, работы в группах или парах, а также развитием коммуникативных компетенций.

### Литература

1. *Грицай О. М.* Приемы, используемые в технологии развития критического мышления. URL: <https://vseuroki.pro/doc/priemy-ispolzuyemye-v-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya.html>.
2. *Повесть* временных лет. URL: [https://azbyka.ru/otechnik/Nestor\\_Letopisets/povest-vremennyh-let](https://azbyka.ru/otechnik/Nestor_Letopisets/povest-vremennyh-let).

**М. А. Батырова, И. В. Алленова**

Национальный исследовательский университет

«Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства»  
(Ташкент, Узбекистан)

## ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Рассматривается вопрос учета компетентностного подхода к обучению русскому языку в нефилологических высших учебных заведениях Узбекистана.

**Ключевые слова:** речевые возможности; коммуникация; знания и умения; компетенции; языковое сознание личности.

Интенсивное развитие непрерывного образования в Республике Узбекистан связано с концептуальными изменениями во всех сферах деятельности человека.

По мнению ведущих филологов нашей республики Н. М. Миркурбанова и Н. М. Петрухиной, важнейшим двигателем общественного, технического и экономического прогресса в историческом контексте развития человеческой цивилизации является синтез высокого уровня развития образования и высокий уровень развития науки [1, с. 6]. В этих условиях изучение русского языка в вузе связано с включением в образовательную программу целого перечня тем, связанных с совершенствованием тех или иных речевых способностей и расширением знаний студентов в области изучения языков.

Учитывая специфику специальностей нашего вуза, преподаватели делают акцент на развитие речевых возможностей с учетом тех требований, которое предъявляет будущему специалисту данное профессиональное образовательное учреждение и рынок труда. Поэтому студенты заинтересованы в активном участии на лекциях и семинарах по русскому языку и риторике, поскольку эти занятия способствуют более свободной и успешной коммуникации в разных сферах социального взаимодействия и тем самым повышают надежды каждого студента стать конкурентоспособным и максимально соответствовать высоким требованиям работодателей.

Следует иметь в виду и то, что современный рынок труда требует от высококвалифицированных специалистов наряду с другими качествами, и его вербально-коммуникативные личностные особенности.

Эффективность работы студентов по овладению знаниями и умениями в рамках, заданных Государственным образовательным стандартом системы высшего образования, зависит от многих факторов: от объема аудиторного времени, отведенного для этих целей вузом, от формы проведения занятий (лекции, семинарские и практические занятия), от количества студентов в аудитории, от оснащенности учебного процесса пособиями по дисциплине, от профессионализма и требовательности преподавателей, от стартового уровня студентов и степени их интеллектуально-психологической готовности к преодолению различных трудностей на пути к новым знаниям, умениям и в целом к самосовершенствованию.

Учет компетентностного подхода применительно к обучению русскому языку в системе подготовки специалиста требует овладения знаниями, умениями и навыками.

Суть термина «компетентностный подход» можно выразить в трех основных положениях:

1) формирование инструментальной компетенции, подразумевающей овладение нормами русской речи (включая ее письменную и устную формы) и системой стилей для полноценного вербального взаимодействия в различных ситуациях;

2) формирование лингвистической компетенции, подразумевающей достаточную осведомленность в вопросах теории русского языка (например, иерархического строения, этапов и направления развития русского языка, особенностей его лексической системы, грамматики и т. п.), что предполагает знание структуры и отдельных ее элементов, а также понимание законов их функционирования в современном русском языке;

3) формирование культурологической компетенции, подразумевающей осмысление русского языка как элемента национальной культуры, как историко-культурного достояния, в котором отразилась система нравственных ценностей народа, в том числе норм речевого поведения на протяжении многовековой истории до настоящего периода.

Выявление «стартового уровня» студентов младших курсов, приступивших к изучению курса «Русский язык и культура речи» предполагало нами получение вербальной информации, которая наглядно демонстрирует отдельные фрагменты более общей картины, говорящей, с одной стороны, об уровне конкретных знаний русского языка, с другой стороны, дающей представление об особенностях языкового сознания нынешних выпускников.

Сформулированная таким образом цель работы поставила, в свою очередь, две задачи. Первая из них – это уточнение и конкретизация того непонимания и незнания, которое не только отражает связь с тремя видами лингвистической компетенции, но и характеризует языковое сознание личности, а вторая задача – проверка некоторых базовых знаний по грамматике русского языка, которые должны быть заложены школьным обучением и укоренены в языковом сознании студента.

При ответе на заданные студентам вопросы наблюдалась такая тенденция, которая показала, что отсутствие сформированного навыка дифференцировать похожие, но различающиеся элементы языка, с одной стороны, а также недостаточность представленных в лексиконе русского языка слов книжных стилей с абстрактным значением, с другой стороны, являются гранями одного явления, вызванного недоразвитием речевых функций левого полушария мозга. Именно левое полушарие «отвечает» за работу тех вербально-мыслительных механизмов, которые связаны с научением языку и с процессом извлечения лингвистической информации в процессе чтения.

При предоставлении заданий, контролирующих знание литературных норм, в частности, норм произношения, студенту было предложено задание выбрать из двух вариантов произношения одного и того же слова лишь литературный вариант, а вто-

рой, демонстрирующий типичную произносительную ошибку, следовало зачеркнуть. Предлагался перечень из 15 пар частотных слов современного русского языка. В итоге были получены 23 % неправильных ответов, вызванных незнанием места постановки ударения в словах, традиционно трудных для озвучивания. Наибольшее количество ошибок акцентологического характера выпало на долю таких слов, как баловать, газопровод, жалюзи, квартал, оптовый. И в этом случае обнаружились очевидные пробелы в знаниях студентов.

В завершении обзора результатов лингвистического обследования студентов мы рассмотрели задания грамматического характера.

Результаты выполнения этих заданий студентами показал, что не менее половины опрошенных не в состоянии безошибочно справиться с элементарным анализом грамматических единиц русского языка.

Таким образом, проверка морфологических знаний обнаружила фактический провал в способности определить падеж существительных, несколько лучшее положение с определением частеречной принадлежности слова, где количество неправильных ответов составляет 30 % от общего числа.

Если говорить о знании системы падежей, то нужно признать, что хуже всего студенты опознают формы винительного падежа существительных, которые смешивают то с формой именительного падежа, то предложного, а то и со всеми оставшимися. Испытуемые утверждали, что выделенное существительное стоит в форме дательного падежа (такой ответ характерен для большинства ошибочных ответов), кое-кто полагал, что это творительный или винительный падежи. Были студенты, которые приняли эту классическую форму предложного падежа за форму именительного падежа.

Наиболее сложной для понимания студентами частью речи опять же является существительное, а также наречие, хотя немало ошибок вызвало и прилагательное олимпийский (некоторые студенты усмотрели в этом слове существительное, местоимение, наречие и даже глагол).

Процесс совершенствования навыков владения русской речью на основе расширения границ теоретического знания, сосредоточенного освоения лингвокультурологического материала и умело организованного тренинга означает, по признанию ученых, совершенствование мышления в целом.

Развитие спаянных воедино речевых и мыслительных процессов, их взаимозависимость должна в обязательном порядке учитываться и всеми, кто имеет отношение к профессиональной деятельности и к организации образовательного процесса. Вот почему вузовские курсы русского языка должны быть широко представлены в учебном плане любого образовательного учреждения высшего профессионального образования.

При этом вуз должен быть готов предложить своим студентам как обязательные, так и факультативные дисциплины, предусматривающие коррекцию и совершенствование отдельных речевых умений и навыков, которые особенно необходимы будущим специалистам в той или иной узкопрофессиональной сфере. Кроме того, особое внимание следует уделять таким аспектам обучения родному языку, которые являются сопряженными с вербальной стороной в деле овладения искусством публичной речи, а также и риторическими жанрами, которые подразумевают не только подлинно высокий уровень культуры русской речи, культуры мысли, но и сформированность лингвистической и коммуникативной компетенций.

## Литература

1. XIV *Виноградовские* чтения: сборник научных трудов международной научно-практической конференции (16 мая 2018 г.) / отв. ред. Н. М. Миркурбанов; ред. кол.: Н. М. Петрухина, И. В. Родина, Е. Н. Макарова. Ташкент–Екатеринбург, 2018. 317 с.

**С. Т. Кабулов, У. К. Кеулимжаева**

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Узбекистан)

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРУПП**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются мотивационные и стратегические аспекты личностно-ориентировочного подхода к изучению русского языка и создание на этой основе технологии обучения, решающей его принципиальные задачи.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход; обучение; автономность; технология; источник овладения языком; самооценка; групповое обучение.

В мире ценностных ориентаций непреходящую роль играют язык и литература. Среди иностранных языков, изучаемых в Узбекистане, весьма востребованным остается русский язык.

Лингвистические основы методики преподавания русского языка как иностранного были во многом исчерпывающе охарактеризованы Л. А. Новиковым как принципы описания русского языка как иностранного: «Методика преподавания русского языка как иностранного требует особого лингвистического подхода к объекту и особого описания его, во многом специфичного по сравнению с описанием языка как родного [Новиков, 1974, с. 20–21]. В качестве наиболее важных принципов описания русского языка как иностранного могут быть названы следующие: 1) минимизация языка в учебных целях; 2) специфическая интерпретация фактов иностранного языка; 3) двуплановость описания (активный и пассивный аспекты); 4) функциональность описания основных единиц языка и 5) учет родного языка учащихся. Такие принципы, определяющие весь цикл описания языка, взаимосвязаны и обеспечивают необходимую минимизацию и компрессию («сжатие») языка, т. е. получение «учебного языка» и его интерпретацию с точки зрения различных аспектов» [Новиков, 1974, с. 54–55].

Считаем возможным и целесообразным экстраполировать принципы лингвистического описания русского языка как иностранного на методику преподавания русского языка как неродного. Это допустимо благодаря сходству двух этих процессов – преподавания русского языка иностранцам и преподавания русского языка в иноязычных группах (классах). Дело в том, что в обоих случаях необходимо возникает сопоставление двух языков родного и изучаемого, вследствие чего в сознании учащихся происходит процесс соотнесения двух различных языковых картин мира. Кроме того, в обоих случаях возникает такое неизбежно сопутствующее билингвизму явление, как лингвистическая интерференция, преодоление которой является одной из важнейших задач, стоящих перед любым человеком, взявшимся изучать иной язык.

При изучении иностранного (неродного) языка у учащихся возникает множество когнитивных диссонансов, обусловленных различиями, объективно существующими между национальными языковыми картинками мира, и это становится одной из сложнейших проблем современной лингводидактики. Примечательно, что именно в связи с этим в «Общеввропейских компетенциях» было введено понятие *многоязычной и поликультурной компетенции*: «Многоязычная и поликультурная компетенция – это способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации».

турной коммуникации. При этом отмечается разная степень владения несколькими языками и знания нескольких культур. Данная компетенция предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь» [Общевроп. комп., 2005, с. 157]. Иное дело, что на реальных уроках русского языка в иноязычных группах эти вопросы преподаются, прежде всего, как проблематика лингвокультурологическая и лингвострановедческая. Государственным образовательным стандартом утверждено требование формировать национально-культурную и общекультурную компетенцию [ГОС, 2017]. В основе этого требования, очевидно, находится понятие *многоязычной и поликультурной компетенции* из «Общевропейских компетенций». Поэтому, несмотря на отсутствие традиции использования на занятиях термина «языковая картина мира», само это явление продолжает оставаться существенным фактором, влияющим на качество преподавания языка. Следовательно, оно нуждается как в специальном изучении, так и в специфицированном методическом обеспечении на занятиях.

Другим таким фактором, детерминирующим лингвистические основы обучения русскому языку учащихся иноязычных групп в плане их отличия от лингвистических основ обучения русскому языку как родному, является интерференция: «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* — касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [ЛЭС, 2002, с. 197].

В основе интерференции, как это отмечалось выше, лежит билингвизм. Билингвизм, по терминологии У. Вайнрайха, может быть координативным, коррелятивным, субординативным [Вайнрайх, 1979, с. 35-36]

Заметим, что во многих исследованиях координативный и коррелятивный типы билингвизма объединяются в один тип. Такое объединение наблюдается, например, в трудах узбекского ученого У. К. Юсупова. Именно в таком смысле связь координативного и субординативного билингвизма с интерференцией предметно рассмотрено в его работе «Теоретические основы сопоставительной лингвистики» [Юсупов, 2007].

Наибольший интерес с точки зрения методики преподавания русского языка как неродного в средней общеобразовательной школе вызывает субординативный билингвизм. Н. Н. Рогозная в своей докторской диссертации, посвященной исследованию типологии лингвистической интерференции в русской речи иностранцев, указывает на следующее важное для нас обстоятельство: «В практике преподавания наиболее распространены субординативный («классный») билингвизм, когда две языковые системы находятся в контакте. При исследовании используют несколько типов явлений, например, фонетической интерференции: недифференцированность фонем, сверхдифференцированность, реинтерпретация, звуковая субституция» [Рогозная, 2003, с. 5]. Вместе с тем, мы предполагаем, что в прямой зависимости от типа билингвизма должна находиться избираемая стратегия обучения языку. Однако при этом у разных членов одного и того же коллектива учащихся могут наблюдаться разные типы билингвизма. Например, для учащихся каракалпакской школы достаточно типичен (хотя и далеко не обязателен) коррелятивный билингвизм. Коррелятивный билингвизм наблюдается у тех детей, в семьях которых русский язык используется как второй родной, однако вне семьи они по преимуществу находятся в каракалпакской либо узбекской языковой среде. Одновременно с этим у другой, значительно большей, части учащихся наблюдается субординативный билингвизм. Ясно, что это влечет за собой неоднородность обучаемого контингента, так как в одном и том же классе могут находиться носители каракалпакско-русского билингвизма различных типов. Степень проявления и качество

лингвистической интерференции у разных учащихся в таком случае также оказываются различны, и это порождает необходимость в дифференцированном подходе к учащимся, т.е. тем самым возникает насущная необходимость в развитии индивидуализированного, личностно-ориентированного подхода к обучению русскому языку.

Интересно отметить тот факт, что отечественный исследователь Ж. Ж. Жалолов помимо лингвистической интерференции рекомендует выделять также культурологическую и методическую интерференцию: «Дело в том, что язык, в том числе неродной, усваивается одновременно как отражение культуры страны или носителя языка. Поэтому за последние два десятилетия интенсивно разрабатываются вопросы обучения языку вместе с культурой, например, обучение английскому языку и культуре. На наш взгляд, так и должен называться учебный предмет. Это все говорит о том, что при овладении культурой носителя языка также проявляется так называемая культурологическая интерференция, преодоление которой представляет лингводидактическую важность» [Жалолов, 2017]. Под методической интерференцией Ж. Ж. Жалолов, очевидно, понимает влияние накопленного учащимися на предшествующих этапах образования опыта изучения родного языка, а также иностранных языков на процесс изучения неродного языка. Этот подход примечателен для нас не только ввиду его оригинальности, но потому что он, на наш взгляд, имеет под собой реальную основу.

Разграничение языковых аспектов в обучении русскому языку как неродному (иностранному) является в целом традиционным для лингводидактики и устойчиво сохраняется в ней на протяжении многих десятилетий. С той или иной вариацией формулировок оно представлено, например, в трудах С. Г. Бархударова [Бархударов, 1967], А. В. Миртова [Миртов, 1980], А. А. Акишиной [Акишина, 2002], Г. М. Васильевой [Васильева, 2004], А. Н. Щукина [Щукин, 2003] и мн. др.

Устойчивость этого подхода к дифференциации языкового материала объясняется самой логикой устройства языка как системы систем. При этом базовая терминология этих разделов сохраняется в ГОСах, программах и учебниках и может активно применяться на занятиях.

Обобщая изложенное, можно сказать, что методика преподавания русского языка как неродного опирается на русское языкознание как на свою естественную методологическую основу. Однако при этом лингвистические знания не используются в лингводидактике напрямую, а в значительной мере лишаются свойственной им детализации, подвергаясь рациональному упрощению и обобщению. В этом смысле лингводидактика обращена к академическому языкознанию ровно так же, как, например, школьный курс биологии обращен к многочисленным биологическим дисциплинам, существующим на сегодняшний день.

## Литература

1. Жалолов Ж. Ж. Интерференция в методике обучения неродному языку // Ўзбекистонда хорижий тиллар: илмий-методик электрон журнал. 2017. № 5–6. URL: <https://journal.fledu.uz/ru/interferentsiya-v-metodike-obucheniya-nerodnomu-yazyku> (дата обращения: 20.09.2020).

2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.

3. Новиков Л. А. Лингвистические основы методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1976. № 2. С. 54–58.

**К. Ф. Камалова**

Наманганский инженерно-строительный институт (Наманган, Узбекистан)

## **РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена теме обучения русскому языку в условиях двуязычия. Приведен тщательный и детальный анализ реализации коммуникативного принципа, связанного с использованием приемов и средств обучения, стимулирующих речевую деятельность. Особое внимание уделено инновационной деятельности преподавателя, связанного с внедрением в образовательный процесс новых педагогических информационных технологий,

**Ключевые слова:** коммуникация; двуязычие; инновационная деятельность; информационно образовательная технология; межпредметные связи.

В силу исторически сложившихся условий русский язык в течение многих десятилетий на огромной территории нынешнего СНГ был языком межнационального общения. В определенной степени он и в настоящее время в нашей стране при главенствующем положении узбекского языка как государственного сохраняет эту роль, поскольку Республика Узбекистан относится к полиэтническому типу государств. В нем, наряду с титульной нацией – узбеками, проживают представители более ста национальностей. Успешность овладения русским языком как языком межнационального общения зависит не только от условий объективного порядка, но и субъективного, среди которых личностное отношение, как к самому языку, так и к процессу овладения им.

Высшая школа ставит перед собой задачу улучшения качества подготовки специалистов нового поколения, для рынка интеллектуального труда, который становится полноправным субъектом рыночных отношений как разработчик, поставщик объектов интеллектуальной собственности, продукции и услуг с новым качеством, востребованных потребителями.

Обучение русскому языку студентов в НамИСИ, как будущих управленцев, инженеров, способствует обогащению их словарного запаса, расширению кругозора и свободному общению на нем. Основной целью обучения русскому языку в условиях двуязычия является коммуникативная направленность этого процесса. Реализация коммуникативного принципа связана с использованием приемов и средств обучения, стимулирующих речевую деятельность. С помощью чтения при обучении студентов предполагается решить целый ряд познавательных и коммуникативных задач, основными из которых являются две:

1) развитие навыков понимания письменно зафиксированного материала в целях извлечения нужной информации;

2) обучение устной и письменной речи и развитие навыков владения ими. Решение этих задач в практическом курсе русского языка в неязыковых вузах предусматривает одновременную работу по трем параметрам: работа над учебными текстами; использование на занятиях дополнительных источников; внеаудиторное чтение.

В связи с этим на занятиях по обучению русскому языку нами используются учебные тексты и ряд дополнительных источников информации. Текст, представляющий собой не только средство для усвоения языка, но и важный источник знаний, позволяет ввести в практику преподавания принцип комплексной подачи материала.

Наиболее распространенными педагогическими технологиями, используемыми нами в образовательном процессе обучения русскому языку, являются: обучение в сотрудничестве, проектная методика, проблемное преподнесение материала, деловые (ситуативные) игры типа: «Кто быстрее», «Мое мнение», обсуждение за «круглым столом», «снежный ком», блиц-опрос, кластеры, диалоги и диспуты. Интернет-ресурсы

помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обучения, склонностей. Возможности использования Интернет – ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. [1, с. 14].

Подготовка будущих специалистов требует применения педагогических технологий и интерактивных методов обучения, так как специфика работы будущего руководителя, инженера связана с проблемами оптимизации отрасли, воспитания неординарных личностей, способных работать и совершенствоваться в технической и промышленной среде. Например, при изучении темы «Личность и строительный коллектив», «Лидер в дизайне архитектурной среды» можно провести мини-диспут на тему: «Какой лидер лучше?». Примерный ход диспута:

1) студентам предоставляется возможность свободно высказывать свое мнение, свои мысли, желательно с примерами из личной жизни. Если студенты не согласны с утверждением, данным в тексте, то пусть аргументируют свои возражения. Желательна дискуссия в виде спора.

2) используя кластер «Отличительные черты «авторитарного» и «демократического лидеров», обсудите со студентами каждую из особенностей (черт), дайте им оценку.

3) выслушивая мнения студентов, определите, в каких случаях те или иные действия, лидеров приносят пользу, а когда – вред.

4) выслушайте наблюдения студентов за манерой поведения лидеров во время соревнований (по строительству и архитектуре). Дайте оценку этим типам поведения.

5) завершите мини-диспут вопросом: «Каким лидером будешь ты после окончания института?». Каждый студент, отвечая на вопрос, должен аргументировать свой ответ.

Конкретная ситуация в деловой игре по русскому языку подчеркивает важность знания лингвистических, методических, психологических аспектов процесса обучения и комплексного подхода к решению задач профессионального характера. Работа в рамках конкретной ситуации в процессе игры дает возможность студентам не только видеть различные подходы к решению проблемы, но и убеждаться в том, что другие участники успешно используют более эффективные приемы решения проблемы [2, с. 43].

Нами на занятиях русского языка широкое применение находят статьи из газет «Строитель Узбекистана», журнала «Архитектура и строительство Республики Узбекистан», а также ряд учебников и учебных пособий по видам строительства и архитектуры. При изучении тем типа «Из истории профессии инженера-строителя», «Классицизм в архитектуре Санкт-Петербурга», «Горододелец Федор Конь-строитель и архитектор», «Петровский Петербург» осуществляется работа с использованием дополнительной информации и дополнительной литературы, которую предоставляют строительство зданий и сооружений и специальные теоретические кафедры НамИСИ.

Студенты располагают широкими теоретическими и практическими знаниями по своему виду специальности. Поэтому мы предлагаем им написание докладов и рефератов на темы «Роль и значение современных материалов и изделий в строительстве», «Современные методы покрытия металлоконструкций», «Проектирование оснований и фундаментов», «Модульное строительство на рынке недвижимости», «Организационная структура эксплуатирующей организации» и т. п.

Таким образом, использование разнообразных методов и приемов работы при обучении русскому языку направлено на формирование у студентов умений и навыков профессионального общения на русском языке, что позволит им в дальнейшем стать высококвалифицированными специалистами в профессиональной сфере.

### Литература

1. *Гущин Ю. В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
2. *Ловчева Л. В.* Деловая игра как один из активных игровых методов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 23. С. 42–46. URL: <http://ekoncept.ru/2016/56389.htm>.

**Т. Т. Кельдиев**

Академия МВД Республики Узбекистан (Ташкент, Узбекистан)

## ОБУЧЕНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация.** Рассматриваются некоторые проблемы взаимодействия языка, культуры и права. Язык как один из элементов культуры играет очень важную роль в жизни человека. Автор уделяет большое внимание методике усвоения юридических терминов на занятиях русского языка.

**Ключевые слова:** культура; терминология; язык; коммуникация; профессиональная лексика; педагогические технологии; синквейн.

Язык является средством коммуникации, частью культуры человека. В этом заключается его основная функция. Люди постоянно стремятся улучшить уровень жизни и адаптироваться к окружающей среде, а культура является результатом их творческой инициативы и работы. При помощи языка мы выражаем мысли и передаем информацию. Кроме того, язык, как основное средство общения характеризует личность человека, его историю и культуру, а также позволяет этой культуре расти и развиваться.

С древних времен многих лингвистов и философов интересовала проблема отношения языка и культуры. Во-первых, культура охватывает практически каждый аспект человеческой жизни; во-вторых, делиться своей культурой люди могут только при помощи языка. Поэтому изучение языка не может быть отделено от изучения культуры, поскольку язык и культура переплетаются друг с другом. Изучение любого языка, на мой взгляд, должно быть связано с изучением жизни и истории страны, где данный язык господствует. Сюда же должно входить изучение и экономической, и политической, и культурной жизни страны. Культура пронизывает все стороны жизни страны: она влияет на поведение людей на улице, а также на то, как они сохраняют и изучают культурные ценности, а также на отношение народа к науке, литературе, искусству. С давних времен люди передают информацию с помощью письменных знаков и используют их также для составления контрактов, завещаний и законов. Появление письменности, несомненно, облегчило выражение правовых норм. Как только в Древнем Вавилоне создали письменность, ее начали использовать для юридических целей. Все свои контракты вавилоняне составляли на глиняных табличках. Около 500 г. до н. э. китайский премьер-министр приказал, чтобы определенные законы были записаны на бронзовых штативах. Совершенно невозможно понять закон без языка. В современном обществе принято, что только письменный документ может иметь законную силу, а устное выражение воли не имеет юридического значения. Юридический язык в устной форме встречается в судах и в административных учреждениях, но чаще всего в письменном виде: как правило, в стандартных текстах, например, юридических до-

кументах, судебных и административных решениях, научных текстах с комментариями. Кроме того, юридическая литература является неотъемлемой частью повседневной жизни каждого гражданина.

При обучении русскому языку будущих юристов следует уделять особое внимание отбору языкового материала. Термины являются основным инструментом юриста, без которых никак нельзя обойтись. Ведь профессиональная деятельность юриста немыслима без слова, оно является строительным материалом в любой сфере практической деятельности юриста. Профессия юриста требует не только четкого знания законов, но и умения владеть словом в устной и письменной форме. Речи государственного обвинителя и адвоката в судебном процессе, лекции на правовые темы, выступления в суде, юридическое консультирование, допросы свидетелей, обвиняемых, формулировка и обоснование юридических требований, ходатайств, заявлений и др. – вот далеко не полный перечень атрибутов профессиональной деятельности юриста.

Юридическая речь имеет свои особенности. Она диалогична, почти всегда персонифицирована, обращена к конкретной личности и имеет четкую правовую цель. С одной стороны, в общении участвует юрист (прокурор, следователь, адвокат, судья и т. д.), с другой – объект правоотношений (подозреваемый в преступлении, правонарушитель, пострадавший, свидетель, потерпевший или другие лица).

Юристу приходится решать разнообразные коммуникативные задачи в различных речевых формах. Он должен уметь аргументированно излагать свои мысли в устной и письменной форме, убедительно выступить в судебном заседании, вести допрос, задушевную или воспитательную беседу, предметно, последовательно и конкретно ставить вопросы, анализировать ответы и т. д. С этим связана особая сложность юридической речи. В ней представлены все жанры и виды речи: юридические документы, монолог (судебная речь, лекции и доклады по правовой тематике, инструктажи и информации), диалог (допрос, беседа, полемика, деловые переговоры), речи убеждающие, побуждающие к действию, информационные, сокровенные и агитационные и т. д.

Одна из особенностей речи юриста состоит в насыщенности профессиональной терминологией. В результате нередко затруднен контакт с собеседниками из непрофессиональной среды, что требует умелого обращения с юридическими понятиями и определениями, применения различных приемов их пояснения и разъяснения.

Каждый юридический термин в законодательном тексте выполняет определенную функцию, направленную на наиболее точное выражение соответствующего понятия. Грамотность употребления юридической терминологии является основой высокого качества закона, стабильности его существования.

В настоящее время в различных гражданско-правовых законодательных актах широко используются заимствованные слова, например, такие заимствования из французского языка, как «реклама», «рента», «аваль» и др.; из латинского «агент», «аккредитив», «кондоминиум», «оферта», «приватизация» и целый ряд других.

Для сознательного усвоения юридической терминологии курсантами требуется глубокое знание этимологии и значения наиболее употребительных греческих, латинских и арабских заимствований, т. е. постоянных терминообразующих единиц, которые конкретизируют термин и определяют его содержание.

Важнейшей составляющей учебного процесса является методическая работа по усвоению терминов. Основной целью терминологической работы является умение использовать их в практической деятельности, при высказывании своих суждений, своих мыслей.

Курсант, овладевая юридическими терминами, постигает основы права и юриспруденции. Преподаватель же русского языка должен помочь обучающемуся увидеть

и освоить общезыковую семантику юридической лексики терминологического происхождения.

В русском языке можно выделить несколько групп юридических терминов:

– общеупотребительные – слова и выражения, употребляющиеся в повседневной жизни для обозначения юридических понятий («закон», «право», «ходатайство», «преступление» и др.);

– общеупотребительные, имеющие узкое, чисто специальное значение («вменяемость», «возбуждение», «производство», «квалификация», «эпизод»);

– чисто юридические, употребляющиеся в науке и практике для обозначения специфических государственных и правовых явлений и отношений («истец», «судимость», «неустойка», «дознание» и т. д.).

Знакомство курсантов национальных групп с новыми юридическими терминами на занятиях русского языка включает ряд этапов: презентацию, усвоение, повторение и контроль качества усвоения новых терминов.

После презентации нового слова обучающийся должен уметь читать, произносить, писать слово как изолированно, так и в контексте. Интерпретация слова включает указание на морфологические свойства.

Следующим важным этапом является усвоение обучающимися новой лексики. Основным средством на данном этапе выступают специально подобранные лексические упражнения: подготовительные и речевые.

Подготовительные упражнения направлены на подготовку обучающихся к использованию нового слова в речевой деятельности. Примером такого упражнения может выступать упражнение в заполнении пропусков в предложении или в тексте. Например, предложить составить предложение с участием терминов «гражданин», «общество», «закон».

Речевые упражнения тренируют обучающихся в использовании нового слова в речевой деятельности.

Ситуативные (ролевые) упражнения представляют собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности [1]. Так, при изучении термина «кража» и др. можно предложить рассмотреть ситуацию звонка в полицию о краже мобильного телефона. Один из участников должен выступить в роли представителя власти, другой – потерпевшего. Каждая роль диктует свой способ поведения.

Следующим этапом выступает повторение новой лексики. Основной способ организации повторения включение ее во все типы упражнений, которые направлены на усвоение вновь вводимой лексики».

Завершающим этапом выступает контроль качества усвоения новой лексики через проверку знания слов и степени владения ими. Для этого используются словарные диктанты, творческие задания с использованием изученных слов. Контроль качества усвоения новой лексики необходимо вести поурочно и систематически, для того чтобы студенты привыкали работать с терминами.

Нельзя сегодня обходиться и без педагогических технологий. Педагогические технологии помогают и усвоению юридических терминов. Например, синквейн, который часто использую на занятиях. Синквейн в переводе с французского языка означает пятистрочие, в котором дается информация о каком-то понятии. В первой строке представляется ключевое слово. Во второй строке к этому существительному подбирается одно или несколько определений. В третьей строке описывается действие (добавляется глагол). В четвертой строке полученное предложение распространяется различными видами обстоятельств. В пятой строке дается синоним ключевого слова. Например:

преступление; опасное преступление; совершили опасное преступление; вчера вечером совершили опасное преступление; правонарушение (синоним).

Таким образом, хотелось бы подчеркнуть, что успешное изучение курсантами специфической терминологии под руководством преподавателя русского языка в дальнейшем позволит обучающимся самостоятельно осваивать юридическую лексику и активно применять ее в овладении будущей профессией.

Необходимо помнить, что современный специалист должен обладать современным мышлением, широким кругозором, культурой, владеть навыками и умениями использовать высокие технологии в учебном процессе.

### **Литература**

1. *Турапин В. Ю.* Юридическая терминология и проблемы ее использования в нормотворческой деятельности / под ред. А. М. Рабец. Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. 184 с.
2. *Лейчик В. М.* Терминология и терминосистема // Научно-техническая терминология: сб. вып. М.: Просвещение, 2000. С. 54–56.
3. *Шарапа А. А.* Терминообразование: изучение и коммуникация // Русский язык и культура в пространстве Русского мира: материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы: в 2 т. СПб.: Изд. дом «МИРС», Т. 2. С. 144–147.

### **С. С. Магдиева**

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами  
(Ташкент, Узбекистан)

## **ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ НА БАЗЕ РЕФЛЕКСИИ**

**Аннотация.** Рассматривается проблема интенсификация процесса обучения литературе на базе рефлексии, предусматривающей систему стратегических моделей, позволяющих задействовать творческие возможности личности обучаемого с целью повышения эффективности занятия по литературе в высшем образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** интенсификация; рефлексия; комплексно-стратегические модели.

На современном этапе развития общества исторически сложились определенные условия для решения создавшейся проблемы: быстрая смена условий жизни, социальные реалии общества, возможности для проявления творческой инициативы каждому преподавателю – все это определяет сегодня возможность внедрения качественно новых подходов, содержания и технологий управления образовательным процессом в высшем образовательном учреждении.

Практика и опыт показывают, что система образования все активнее переходит на лично-ориентированную парадигму. Структура организации учебного процесса, сам процесс усвоения знаний связаны со способностями и потребностями личности, максимальным развитием ее базового природного потенциала, творческой самореализацией, созданием возможности для творчества в учебном процессе.

В этом отношении важную функцию выполняет интенсивное обучение.

Под интенсификацией процесса обучения понимается система стратегических моделей, позволяющих задействовать творческие возможности личности обучаемого с целью повышения эффективности занятия по литературе в ВОУ.

Интенсивное обучение связано с использованием эффективных приемов и методов обучения, активным включением студентов в учебный процесс. Внедрению интенсификации в учебный процесс уделяли большое внимание такие ученые, как

Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т. И. Ильин, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.

Интенсивное обучение базируется на следующих принципах:

- мотивации;
- активности;
- конструирование деятельности;
- самостоятельности в познании.

Интересной на наш взгляд представляет концепция В. А. Сластенина, рассматривающего интенсификацию на базе программно-целевого подхода. В. А. Сластенин считал, что интенсификация обеспечивается единством всех сторон обучения, в подчинении конечному результату, формировании всесторонне подготовленной, социально активной личности специалиста. Поэтому, переход на интенсификацию рассматривается в плоскости как искать и создавать такие методы, приемы, способы и средства обучения, которые позволяют поднять оптимизировать учебный процесс не за счет напряжения преподавателя и студента в процессе труда, а сделать его более легким и производительным [3, с. 126].

Технология интенсификации обучения может быть построено и на основе комплексных стратегических моделей (В. Ф. Шаталов), включающих технологии: РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо), игровые, Таксономию Блума, «Обучение в сотрудничестве» и др.

Таким образом, актуальность данной статьи вытекает из явно обострившегося противоречия между радикальными изменениями в образовании и недостаточной разработанностью технологий интенсификации учебного процесса; отсутствием научно-методических разработок по использованию в этом процессе новейших технологий.

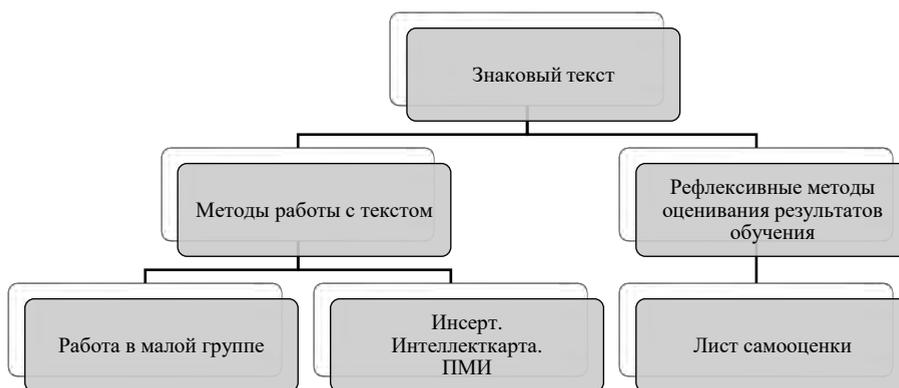
Остановимся на третьей фазе стратегии ВОР (технология РКМЧП) – Рефлексии, поскольку именно она способствует созданию доверительной беседы между обучающим и обучаемым и тем самым активизирует деятельность каждого обучаемого.

Рефлексия (в переводе от лат обозначает «обращение назад», т. е. погружения «в процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний»). Рефлексия — это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воссоздание особенностей друг друга [2, с. 68].

Структура образовательного процесса, направленного на развитие рефлексии на занятиях по литературе, представляется собой систему, в основании которой находится студент, его внутренний мир и личностный потенциал. В процессе чтения и осмысления содержания литературного произведения, студенту предлагается определенный объем новых знаний, которые он ассимилирует через творческую деятельность и представляет его в другом формате. «В контексте формата такого рода обучения изменение позиции с помощью его личных размышлений, когда студент обнаруживает способность видеть различные перспективы и оценивать ресурсы, которые появляются при изменении личностной позиции» [1, с. 78].

Предлагаем модель письменной и устной рефлексии, используемой нами на занятиях по методике преподавания русской литературы (см. рисунок).

Следует помнить о том, что задачей интенсивной рефлексии является оживление преподавателем смысла текста и обращение к субъективному опыту студента с целью создания им оживленного диалога в аудитории.



### Литература

1. *Магдиева С. С., Матенова Ю. У.* Методика и технологии обучения литературе: учебник для студентов педвузов Узбекистана. Ташкент, 2021. 223 с.
2. *Роджерс Н.* Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Психологическое консультирование и психотерапия / сост. А. Б. Орлов. М.: ООО «Вопросы психологии», 2004. С. 65–73.
3. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина.* М.: Академия, 2002. 576 с.

### Н. М. Миркурбанов

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению формирования литературной читательской компетенции. Автор указывает, что литературные произведения обладают богатейшими познавательными возможностями и огромным воспитательным потенциалом, так как в них заложен концептуальный взгляд художников слова на окружающую действительность. Это дает в руки учителя словесности великолепнейший инструмент воздействия на умы и сердца своих слушателей.

**Ключевые слова:** читательская компетенция; интерпретация; теория литературы; литературное образование.

Литература является особой формой нравственно-эмоционального, эстетического постижения жизни, она активно воздействует на мышление, воображение и чувства человека. Отличительным свойством литературы является ее способность отражать действительность в образах, в то время как другие формы общественного сознания используют для отражения не образы, а понятия.

Следовательно, в основу изучения литературы как учебного предмета должно быть положено вдумчивое чтение и интерпретация художественного текста в его идейно-эстетической специфике; объектом анализа должно явиться искусство слова, воссоздающее и исследующее мир и человека в нем, сочетающее изображение действительности с раздумьями о ней.

Успех анализа, правильность понимания художественного текста зависят от умения выделить и всесторонне охарактеризовать его основные элементы. Формирование этого умения обеспечивается, в первую очередь, наличием теоретических знаний об общих свойствах литературы и структуре художественного произведения. Теоретико-литературные знания должны быть дополнены историко-литературными знаниями

и представлениями о литературном процессе, о биографиях писателей. Большую роль при этом играет исторический и культурологический контекст изучения литературных произведений: исторический комментарий дает возможность познакомиться с эпохой, описанной в произведении, культурологический комментарий раскрывает связь изучаемого произведения с другими видами искусства (музыкой, живописью, театральным искусством и т. д.), создавая почву для изучения взаимодействия искусств на уроке литературы.

Внимание к теоретическим основам курса, обусловлено возросшим уровнем современных требований воспитывающего и развивающего обучения. Это обязывает учителя доступно и основательно донести до учащихся теоретическую основу умений и навыков будущего квалифицированного читателя. Привить школьнику навыки использования системы специальных предметных ориентиров, необходимых для самостоятельного ознакомления с произведениями литературы.

Действующая сегодня программа, на основе которой созданы учебники, хрестоматии, учебные пособия и рекомендации, наряду со знанием материала по истории литературы, требует серьезного знания основных понятий теории литературы. Учащийся должен получить знания по таким теоретическим категориям, как образ, характер, тип; род, вид, жанр; тема сюжет, композиция; проблематика, идея, пафос и т. п. По завершении обучения в школе выпускники обязаны отчетливо представлять себе их содержание и значение, свободно апеллируя к данным понятиям в процессе ответов на поставленные вопросы.

Однако учитель должен всегда помнить, что художественное произведение является не только объектом литературоведческого исследования, но и предметом эстетического наслаждения. Только тогда то или иное художественное произведение классика литературы или современного писателя навсегда войдет в круг читательских интересов школьников. Но всегда ли уроки литературы в школе, лицее и колледже прививают если не любовь, то хотя бы интерес современных молодых людей к художественной литературе? Очевидно, что – нет.

Сегодня специалисты во всем мире озабочены низким уровнем литературного образования молодежи и предлагают различные пути выхода из создавшейся, по их мнению, критической ситуации.

Перестройка всей системы, включая создание новых Государственных стандартов образования, программ и учебников, не только определила направление и пути образования, но и вызвала к жизни многочисленные вопросы. В том числе и вопрос о том, как, каким образом строить сегодня литературное образование в школе, академических лицеях и профессиональных колледжах.

Редкие дискуссии среди словесников Узбекистана на эту тему, как правило, сводятся к обсуждению проблем качества учебных программ и учебников по литературе, катастрофической нехватки часов. В последнее время стал модным и довольно поощряемым разговор о формах и частоте использования в процессе обучения новых педагогических технологий, интерактивных форм обучения и т. д. Спору нет – упомянутые выше проблемы чрезвычайно важны и играют значительную роль в процессе обучения, но, к сожалению, о качестве преподавания художественной литературы как предмета особенного, который должен занимать исключительное место в ряду других учебных предметов, мы говорим чрезвычайно мало, или почти не говорим.

Известно, что преподавание литературы (родной, русской, зарубежной) у нас в стране и, как свидетельствуют многочисленные интернет-форумы, не только у нас, постепенно формализуется, и таким образом лишается своей сущности. И, если обратиться к результатам специальных исследований, опросов и тестирований, проведен-

ных в разное время в России и других странах, то стаёт ясно: уроки литературы вырабатывают у молодых людей, в одном случае неприятие классики, в другом – практическое пренебрежение к художественной литературе вообще.

Конечно, в какой-то мере эту тенденцию «неприятия» можно объяснить причинами, о которых уже давно с тревогой говорят литературоведы и критики. Так, например, известный российский литературовед и педагог М. А. Черняк замечает, что «В современном обществе возникает своеобразная библиофобия – неприятие книги как таковой, предпочтение ей других информационных носителей. Актуальным становится вопрос о том, наступит ли конец книги и насколько опасно перерождение «человека, читающего» (*homo ludens*) в «человека, кликающего» [5, с. 11].

Но, на мой взгляд, это проблема не литературы как таковой, не художественного произведения, не восприятия текста, а, скорее, форм и способов получения информации. Понятно, что активная роль современных электронных носителей информации не только в системе образования, но и эстетическом восприятии мира, в том числе и художественной литературы – процесс естественный, противостоять которому невозможно, да и не нужно. В нашем же случае, речь идет не о формах получения информации, а об отношении современных молодых людей к художественной классике, вне зависимости от форм носителей, на которых она подается читателю.

Ученые и методисты, учителя и родители, писатели и критики чаще всего причины неприятия литературы официальной, то бишь классической, учащимися и людьми постарше, видят в плохо составленных программах и не совсем хорошо написанных учебниках. Телевидение и другие средства массовой информации время от времени обращают внимание своих зрителей и читателей к проблемам школьного и вузовского преподавания, всё так же считая панацеей от всех бед – совершенствование действующих программ и учебников. Безусловно, проблема качества учебников, учебных пособий, планов и программ, соответствие их современным требованиям, или, как принято сегодня говорить, вызовам, задача актуальная. Но не всё дело в этом.

Задачу изменить мир и человека, пересмотреть общественные устои, вслед за французскими просветителями, возложили на литературу и русские революционные демократы. Благо, что русская литература XIX в. обладала довольно богатым потенциалом для выполнения этой социально ориентированной роли в жизни общества.

В одном из своих интервью известный литературный критик и писатель Виктор Ерофеев сказал: «Есть гениальные слова у Тургенева, который их, правда, оставил в черновике романа «Отцы и дети». Базаров там говорит: «Человек хорош, обстоятельства плохи». И от этой болезни нашей мысли мы до сих пор не можем избавиться» [1].

По мнению Ерофеева, вся русская литература с особым рвением призывала изменить «обстоятельства» в пользу «хорошего человека», а литературная критика тех времен, за малым исключением, в основном восхваляла и поддерживала эту тенденцию.

С большим рвением и основательно продолжили эту традицию советские идеологи. Надо отметить, что задача их была облегчена тем, что в Узбекистане, как и в России, литература еще с древних времен, была одним из инструментов формирования мировоззрения. А в XX в. использование литературы как эффективного агитационно-пропагандистского средства продолжилось в стенах школ, российских и узбекских в том числе. Именно литературные тексты создавали у школьников представления о том, как жили люди в Российской империи до революции, как трудно живется трудящимся в странах Запада, что такое эксплуатация человека человеком и т. д. «По мере того, как литература обрела самостоятельность и выходила на первую строчку в списке школьных предметов, – замечает педагог и исследователь из Санкт-Петербурга Евгений Пономарев, – ей передавали и другие важнейшие функции. Литература

стала обучать шаблонам мышления и поведения. С положительных героев литературных текстов школьнику нужно было „брать пример“, то есть подражать им в похожих жизненных ситуациях; по отрицательным героям изучались „не наши“ поступки и рассуждения» [4].

Но если кто-то надеется, что современная школа и даже вуз полностью отказались от подобной практики преподавания курса литературы сегодня, то совершенно напрасно. Формализованное обучение литературе, опирающееся на совковые методические лекала интерпретаций, продолжает оставаться востребованным в той или иной мере, к сожалению, на всех уровнях образовательной системы республики.

Вероятно, для того чтобы классическое художественное произведение не воспринималось школьниками, «как необходимое для общей культуры занудство», надо выстроить программу по литературе вдумчиво, радикально и по-возможности непредвзято, обновив перечень обязательных для чтения литературных произведений, список используемой литературы, а также методы интерпретаций. Но в первую очередь необходимо ответить на главный вопрос: чему же должна научить литература? Думаю, что – уменью читать и понимать книги.

Практически все учителя-методисты сегодня приходят к единому мнению, что на выходе из базовой школы ученик обязан показать, насколько хорошо он понимает, оценивает и раскрывает уникальность определенного произведения, насколько глубоко постигает реализованный в нем замысел писателя, насколько точно ориентируется в художественных средствах, понадобившихся писателю для воплощения своего замысла именно в этой своей книге.

Иными словами, по выходе из школы ученик должен стать литературно образованным компетентным читателем<sup>1</sup>. Это означает, что у учащегося должна появиться потребность в чтении хороших книг, способность и готовность воспринимать, грамотно анализировать и истолковывать художественное произведение. Он может, конечно, в будущем посвятить свою жизнь филологии или журналистике и для этого пойти в соответствии со своим выбором в академический лицей с углубленным изучением русского языка литературы, но обычная, как мне представляется, школа не должна требовать от своего ученика литературоведческого или критического анализа художественного текста [2].

Готовы ли наши программы и учебники по литературе к такой форме литературного образования? Думаю, что – нет. И вот почему.

Программы по литературе в школе и, особенно в академических лицеях и колледжах моделируют полноформатные академические истории литературы. Отсюда и старание втиснуть в учебные программы для школ, лицеев, колледжей и вузов как можно больше писательских имен и произведений. Благо история мирового и отечественного литературного процесса вбирает в себя сотни и сотни выдающихся произведений художественной словесности. Выбор велик. Разумеется, что от историзма отказаться нельзя. Просто нужно скорректировать этот подход применительно к изучению литературы на всех уровнях образовательной системы страны. Необходимо отметить, что по инициативе МНО Узбекистана Республиканским центром образования практически подготовлен перечень авторов и литературных произведений, рекомендуемых для классного и внеклассного чтения в школах с русским языком обучения.

---

<sup>1</sup> Сегодня и интернет-магазины, и магазины книжные предлагают огромное количество разнообразной учебной и научно-популярной литературы, посвященной проблемам развития литературной и читательской компетенции. На мой взгляд, особого внимания не ученика, а, скорее, учителя, заслуживает книга Томаса Фостера «Искусство чтения. Как понимать книги» и Умберто Эко. Роль читателя. Исследования по семиотике текста.

Может быть есть необходимость подготовки такого перечня авторов и произведений для средних специальных учебных заведений страны.

Беда в том, что литературу в школе, колледжах и лицеях очень часто продолжают «проходить», а не изучать. «Прохождение» литературы на заключительных этапах среднего специального и академического образования превращается в калейдоскоп писательских имен и произведений. О возможности «задержаться» над произведением с целью проникнуться его эстетическим содержанием, восхититься утонченным художественным словом, не стоит и говорить. Катастрофически не хватает часов, выделенных на учебный предмет. Причем, за последние годы наблюдается парадоксальная ситуация: официальное сокращение учебных часов на предмет в плане, по невыясненным наукой причинам, автоматически вызывает усложнение и переполнение материалом типовых учебных программ по дисциплине. Наиболее заметен этот уникальный «образовательный парадокс» в высших учебных заведениях страны, готовящих учителей словесников.

И еще, очень важно, на мой взгляд, сегодня освободить учебный предмет «Литература» от дополнительных, так сказать, прикладных функций, на самом деле ставших доминирующими в процессе преподавания этого предмета. Обратите внимание на поурочные планы учителей словесности, методические разработки и рекомендации методистов по литературе, главное в них не само художественное произведение, а его роль и функции в формировании у учащихся тех или иных человеческих качеств.

Спору нет, отрицать воспитательную роль литературы или же специально затупевывать эту ее функцию невозможно, да и не надо. Однако главной целью учителя словесности в процессе преподавания художественной литературы должно быть само литературное произведение во всей совокупности его художественно-эстетических особенностей. Учитель должен дать возможность ученикам почувствовать аромат художественного Слова, и помочь молодым людям взглянуть на литературу как на самодостаточное художественное явление и собственно достаточное искусство. Не забывая, при этом: чтобы ни писали современные критики о главном или высшем назначении литературы на земле, все-таки неизменным и неоспоримым остается пушкинское – пробуждать в людях чувства добрые.

Так чему же все-таки должна учить литература? Однозначного ответа, который удовлетворял бы всех, мы вряд ли найдем, но слова, перуанского писателя Марио Варгаса Льюса, сказанные им во время визита в Москву летом 2010 г., еще до получения Нобелевской премии, как мне кажется, позволяют нащупать тропинку, ведущую к истине: «Литература дает возможность прожить тот опыт, который нам вряд ли когда-либо удастся получить. Мы можем путешествовать, переживать приключения, вести диалог с теми, кто живет в других странах и других временах. Мы читаем Гомера, Данте и таким образом вступаем в контакт с теми, кто жил в древности. Мы обнаруживаем в этих текстах то, что есть общее для всех вне зависимости от времени и расстояния» [3].

### Литература

1. *Ерофеев В.* Писатель Виктор Ерофеев: русская литература нас сильно подвела // Аргументы и факты. 2013. 22 нояб.
2. *Красухин Г.* Чему должна учить литература? // Литература. 2002. № 7.
3. *Марио Варгас Льюса:* Проверяю книги временем // Time Out Москва. 2010. 12–18 июля.
4. *Пономарев Е.* Чему учит учебник? // Нева. 2010. № 1.
5. *Черняк М. А.* Homo legens vs Nomo ludens LUDENS: к вопросу о диагнозе российской прозы «нулевых» годов // Филологический класс. 2011. № 25.

**Г. М. Рахматуллаева**

Университет мировой экономики и дипломатии (Ташкент, Узбекистан)

## **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

**А н н о т а ц и я .** Предпринята попытка представления опыта преподавания русского языка как неродного в неязыковом вузе, в частности, по организации работы по формированию профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов-международников.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** профессиональная, коммуникативная компетенция; практическая направленность обучения; культура речи.

В современном вузовском образовании большое внимание уделяется дисциплинам, связанным с изучением языка как средства коммуникации. И это не случайно, так как речь является по существу одной из составных частей профессиональной компетенции современного специалиста. Основной целью изучения русского языка в Университете мировой экономики и дипломатии (УМЭД) является формирование у студентов национальных групп, обучающихся по направлениям «Международные отношения», «Мировая политика», «Международное право», «Мировая экономика и менеджмент», необходимого для межкультурного общения уровня коммуникативной компетентности при одновременном совершенствовании личности, способной к дальнейшему самообразованию и к использованию полученных знаний в актуальных сферах его функционирования.

Основное назначение учебной программы для II курса «Основы научной и деловой речи специалиста-международника» – обучение русскому языку как средству научно-профессиональной деятельности, адекватного профессионального общения, формирование навыков поиска, отбора и обработки профессионально значимой информации, обучение студентов способности осуществлять как устную, так и письменную научную коммуникацию на литературном русском языке в различных сферах профессиональной деятельности, владеть коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами.

То обстоятельство, что отведенное учебным планом на изучение русского языка количество часов, как правило, ограничено, ставит преподавателя перед проблемой жесткой структуризации изучаемого теоретического и фактического материала, чем обусловлена его практическая направленность и, как следствие, лаконичность. Подбор тем и содержательная наполненность учебной программы призваны закрепить знания о современных достижениях в области наук по будущим специальностям обучающихся, углубить их знания и формировать культуру устной и письменной профессиональной русской речи студентов, для которых русский язык не является родным.

Таким образом, основные цели изучения учебного курса заключаются в овладении системой языка для коммуникации в условиях русской речевой среды; приобретении языковых знаний, выработке и совершенствовании речевых навыков и умений в актуальных для обучаемых сферах функционирования языка; в овладении языком специальности, необходимом для получения профессионального ориентированного образования.

Вот почему главное внимание в нашей учебной программе уделено таким вопросам функциональной стилистики, как основы научной и деловой речи. Изучение функциональных стилей строится по единой схеме: *социально значимая сфера коммуникации → функция стиля → стилевые черты → типичные языковые средства*. Подобная

презентация теоретического материала позволяет не только получить представление о том или ином стиле речи, но и имеет четкую практическую направленность: учит, используя языковые средства, создавать текст исходя из конкретной речевой ситуации в строгом соответствии с жанрово-стилевыми особенностями, что позволяет максимально повысить эффективность акта профессиональной коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, система наших заданий направлена на реализацию основной задачи – обучению текстовой деятельности, которая имеет огромное социальное значение и способствует развитию коммуникативно-познавательных возможностей обучаемых.

Особое внимание уделяется изучению официально-делового стиля речи, являющегося средством общения государств, государства с отдельным лицом и обществом в целом; средством общения предприятий, учреждений, организаций; средством официального общения людей в процессе их производственной, хозяйственной и юридической деятельности. А с учетом направлений бакалавриата УМЭД самые важные особенности речи и языка официально-делового стиля изучаются в его законодательном, коммерческом и дипломатическом подстилях. Особое внимание при этом уделяется изучению лингвистических особенностей официально-делового стиля – его лексике и фразеологии, словообразовательным и морфологическим чертам и синтаксису. При работе с профессионально ориентированными текстами официально-делового стиля на занятиях анализируется разнообразие форм подачи материала, ограниченных при этом строгими деловыми рамками, подчеркивается унифицированность делового стиля, выделяются стандартные ситуации, документирование которых законодательно необходимо при создании текста (документа).

Всё это призвано не только повышать речевую культуру второкурсников, но и помогает им решить учебные задачи: от выполнения текущих заданий по стилистике научной и деловой речи до сдачи промежуточного и итогового контроля.

Для качественного обучения основам научной и деловой речи большое значение имеет использование современных методов обучения русскому языку и информационно-педагогических технологий. Для этого на практических и лекционных занятиях предусмотрено применение разработанных педагогами нашей кафедры оригинальных учебных и учебно-методических пособий, учебно-методических комплексов, разнообразных раздаточных и электронных обучающих материалов, соответствующих эффективным педагогическим технологиям.

Объективное и точное определение уровня владения студентами научной и деловой речью на основе языковых механизмов, речевых умений и навыков важно на всех этапах изучения языка. Поэтому грамотно организованный системный контроль позволяет соотнести поставленные в процессе обучения задачи с достигнутыми результатами, корректировать с целью дальнейшего совершенствования используемые формы и методы обучения, стимулировать внутреннюю мотивацию обучения и поощрять самостоятельную работу студентов. Предусматриваются следующие формы контроля:

- проверка умений и навыков говорения (рассказ, по опорным словам; сообщение на заданную тему; анализ проблемной статьи или другого материала по специальности; написание деловых бумаг по будущей профессии и т. д.);

- проверка навыков чтения (чтение текста по специальности по определенным в программе для каждого этапа обучения параметрам, контроль понимания прочитанного и умения извлекать основную и дополнительную информацию профессионально ориентированного текста);

– проверка умений и навыков аудирования (восприятие на слух текстов различного содержания с контролем понимания прослушанного: воспроизведение, ответы на вопросы, констатирование, изложение и т. д.);

– проверка навыков и умений письма (составление конспекта или плана текста; изложение с творческими заданиями; написание сочинений-эссе на общественно значимые темы; составление и соответствующее оформление документов, научных и деловых бумаг, аннотаций, рецензий, отзывов и т. п.).

Формами итогового контроля являются тестирование и письменная работа в конце третьего и четвертого семестров.

Единицей обучения на практических занятиях служит текст, ориентированный на будущую специальность студентов. Грамматические сведения преподносятся в форме схем и таблиц, комментариев, инструкций, перечня слов и словосочетаний. Наглядность справочного материала дает возможность понять грамматику русского языка в сопоставлении с родным языком обучаемых.

После проработки и усвоения справочных материалов студенты приступают к выполнению разнообразных учебно-тренировочных и контрольных заданий. Сначала им даются рецептивные и конструктивные задания, затем поисковые и творческие речевые упражнения, которые завершаются заданиями на продуцирование высказываний по заданным ситуациям с использованием определенного программой лексического минимума изученного грамматического материала.

Следующий этап обучения рассчитан на выработку у студентов умения продуцировать текст на уровне различных стилей и типов речи. Особое внимание при этом уделяется усвоению средств связи между фразовыми единствами (микротекстами, абзацами) в рамках текста, выработке навыков извлечения из него нужной информации и трансформирования текста.

Формирование коммуникативной компетенции тесно связано с культурой речи – инструментом, обеспечивающим профессиональное становление специалистов. Вопрос этот актуализируется в современных социокультурно-языковых условиях. К сожалению, в речи немалого числа людей наблюдаются негативные тенденции, проявляющиеся в употреблении большого количества иностранных слов, жаргонизмов и вульгаризмов, в распространении в повседневном общении грубости, росте малограмотности, а порой и безграмотности во всех сферах, некотором оттеснении высоких речевых образцов в виде языка русской классической литературы. Некоторые лингвисты даже говорят о наступлении кризиса культуры речи, наблюдая пренебрежение к ней, утрату контроля за своей речью у многих людей самых разных социальных и профессиональных групп. В этих условиях тем более важно в контексте языковой подготовки студентов неязыкового вуза обратить внимание на аспект культуры речи, в которой главное – ее соответствие нормам литературного языка.

Вот почему в каждой запланированной теоретической теме нашей действующей учебной программы (для наглядности отметим такую тему цифрой 1) параллельно непременно определяются и задачи по формированию культуры речи обучаемых (отметим это цифрой 2), что системно реализуется на аудиторных практических занятиях. Приведу для наглядности несколько примеров:

1. Научный текст. Признаки научного текста: логичность и информативность изложения, композиционная четкость. Коммуникативные задачи текста как цель авторского общения. // 2. Определение культуры речи. Языковая норма и ее значение в функционировании литературного языка. Типы норм литературного языка. Культура речи как умение правильно говорить и писать. Теория и тренировочные практические упражнения на материале научного текста.

1. Структурно-смысловое членение научного текста. Тема, микротема научного текста. Данная и новая информация текста. Смысловое деление текста. Прогрессия текста. // 2. Качества образцовой речи. Правильность речи. Правильный выбор слова и формы слова. Особенности построения простых и сложных предложений. Тренировочные практические упражнения на материале научного текста и отдельных его смысловых фрагментов.

1. Тезирование научного текста. Тезисы. Конспект. Цитата. Цитирование. Основные правила оформления цитат. // 2. Выразительность речи. Источники выразительной речи. Теория и тренировочные практические упражнения на материале научно-популярных текстов.

1. Культура устной речи в профессиональной сфере. Устная речь как показатель образованности и культуры человека. // 2. Речевые тренировки в виде высказываний, обмена мнениями о прочитанном, увиденном, диалогов в определенных коммуникативных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью.

Работа по повышению культуры речи проводится в форме эвристического метода (беседа; выдвижение и решение проблемных задач; коллективно-творческая и познавательная деятельность; исследовательская работа; мозговой штурм и др.); речевых тренировок в виде диалогов, создания определенных коммуникативных ситуаций; дискуссионный метод (учебная групповая либо общая дискуссия; анализ ситуации морального выбора; «круглый стол»; диспут и др.); игровой метод (профессионально ориентированные деловые и ролевые игры; игра-инсценировка; дидактическая, творческая игра; интеллектуальная игра; урок-конкурс и др.).

Как свидетельствует наш кафедральный педагогический опыт, проводимая работа способствует более эффективному усвоению студентами учебного материала, закреплению теоретических знаний, обретению практических умений и навыков культуры русской научной речи и, следовательно, успешному формированию у них навыков профессиональной деятельности специалиста-международника.

### **З. М. Рузиева**

Навоийский государственный педагогический институт (Навои, Узбекистан)

## **КОММУНИКАТИВНО-ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**А н н о т а ц и я .** Рассматриваются проблемы обучения русскому языку, освещаются преимущества коммуниктивно-индивидуализированной системы обучения.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** коммуникативная деятельность; оптимизация обучения; проблемное обучение; коммуниктивно-индивидуализированная система; стимулирование; планирование; практическая направленность.

В полиэтническом Узбекистане русский язык является средством межнационального общения. Ввиду этого в ходе обучения русскому языку обучающиеся должны достигнуть базового уровня практического владения русским языком, необходимого для будущей трудовой и общественной деятельности. Следовательно, основная цель обучения русскому языку нерусских учащихся – коммуникативная, т. е. формирование умений понимания и передачи необходимой информации на русском языке.

Основными сферами применения русского языка как средства межнационального общения являются обиходно-бытовая, учебная, общественно-политическая, социально-культурная.

Особое внимание необходимо уделить активному формированию у обучающихся навыков русской устной речи, позволяющих свободно общаться на втором языке, устанавливать определенные формы языкового общения между людьми разных национальностей расширять и укреплять межличностные и межнациональные контакты на различных уровнях языкового общения.

В процессе обучения учащиеся должны научиться свободно применять русский язык в устной и письменной форме, в монологической и диалогической речи, излагать и отстаивать свою точку зрения в дискуссиях, извлекать нужную информацию из текстов различного характера на русском языке и т. д.

Реализация коммуникативной цели обучения русскому языку происходит в ходе решения таких частных задач, как овладение обучающимися определенным активным и пассивным словарным запасом и фразеологическим минимумом, приобретение орфоэпических, грамматических, словообразовательных, стилистических, орфографических и коммуникативно-речевых умений и навыков, воспитание и развитие потребности в самообразовании, выработка умений и навыков самостоятельной работы с книгой на русском языке, умения пользоваться справочной литературой, словарями, осознанного чтения, систематизации материала.

Коммуникативная деятельность на русском языке предусматривает оперирование языковыми знаками, поэтому повышение качества процесса обучения зависит от эффективности приемов развития речевых умений и навыков и способов рационального обучения языковым средствам.

Оптимизация обучения – это научно-подтвержденный выбор и реализация лучшего варианта обучения с позиции успешности решения его проблем и реальной затратой времени обучаемых и обучающего. Стремительное развитие методической науки выдвигает новые теоретические проблемы и практические задачи, касающиеся оптимизации обучения, требует уточнения общепризнанных положений.

Внимание исследователей и методистов-практиков [1, с. 57] направлено не только на улучшение качества учебного процесса путем рационализации отдельных его звеньев, учитываются мотивация, способности обучаемого, его коммуникативно-познавательные интересы и потребности. индивидуальные специфики в овладении иностранным языком. Оптимизация всех звеньев учебного процесса приводит к созданию адекватной психофизиологической структуры обучения с учетом разнообразных социальных, социолингвистических, психологических и иных факторов.

В центре такой коммуникативно-индивидуализированной системы обучения находится обучаемый – субъект образовательного процесса [1, с. 64]. Обучающий выступает в роли организатора учебного процесса; помощника-консультанта; собеседника обучаемого; наблюдателя; носителя языка, исполнителя контролирующих и управленческих целей. Обучающий и обучаемый вместе решают, какими должны быть цели и программа обучения, качественную и количественную сущность учебного материала; дозировка учебного материала на каждом занятии; время, выделяемое на проработку определенной учебной темы; продолжительность обучения и другие.

В процессе коммуникативно-индивидуализированной системы обучения преподавателю следует соотносить цели с коммуникативно-познавательными склонностями и потребностями обучаемых, с их способностями и возможностями, особенностями обучения и т. д. Также необходимо учесть характер взаимодействия целей обучения с остальными компонентами коммуникативно-обучающей системы.

Научно-методическое обоснование организации учебного процесса, его планирование и регулирование обусловлено следующими причинами:

- актуальностью и важностью проблемы научной организации деятельности обучаемого и обучающего;
- потребностью воплощения в ход обучения накопленного опыта и достижений методической науки;
- общепедагогическим и общедидактическим требованием рациональности в применении всех компонентов учебного процесса;
- потребностью достичь в учебном процессе предельно возможного успеха при наименьших затратах времени и усилий.

При коммуникативном обучении наблюдается переориентация стратегий обучения и усвоения. Учитываются коммуникативно-познавательные интересы и потребности учащихся, затрагивающие практически все уровни коммуникативно-индивидуализированного учебного процесса.

Главная функция обучающего заключается в повышении творческой активности обучающихся, заинтересованности и увлечении их изучаемым предметом, повышении их ответственности за результативность реализации коммуникативно-познавательных задач, возникающих в ходе изучения языка.

Важнейшее преимущество коммуникативного обучения – широкое применение различных подходов к подаче учебного языкового и речевого материала в зависимости от индивидуальных стратегий и тактик овладения обучающимися русским языком [3, с. 20]. Им предлагаются такие приемы презентации нового учебного материала, как наглядно-иллюстративный, игровой, индуктивный, дедуктивный, иммитативный, поисковый, аналитический, синтетический, системно-обобщающий, классификационный, сравнительно-сопоставительный и другие.

Стимулирует интеллектуальную, коммуникативную и познавательную деятельность обучающихся на занятиях русского языка четко обдуманная структура речемыслительных задач, вызывающих стремление говорящего выразить свое отношение к явлениям, фактам реальной действительности на изучаемом языке.

Постоянное стремление преподавателя к активизации интеллектуально-мыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности обучаемых, использование в нерусской аудитории компонентов проблемного и программированного обучения, а также таких форм организаций учебной деятельности обучаемых, как деловые игры (пресс-конференции, интервью), игры-соревнования [2, с. 43] и др., делает процесс обучения предельно интересным и доступным.

Проблемное обучение основывается на создании различных проблемных ситуаций, которым присущи задачи эвристического характера. Эффективно оно особенно при выполнении обучающимися творческих заданий. При указанном обучении у них активно формируются и развиваются навыки анализа, синтеза, сравнения, сопоставления и обобщения, создается собственная модель мышления.

В качестве составных компонентов проблемного обучения можно рассматривать деловые игры (пресс-конференции, интервью), игры-соревнования.

Правильное планирование и практическая направленность обучения русскому языку во многом определяет дальнейший успешный результат овладения учащимися русским языком.

Таким образом, в определении содержания обучения русскому языку удачным оказывается коммуникативный подход, т. е. учитываются возрастные особенности обучающихся, их способности освоения и понимания учебного материала, склонности и устремления. Для совершенствования содержания обновленного образования необходимо опираться на новые педагогические технологии и инновации, на современные формы и методы.

С учетом современной языковой ситуации Республики Узбекистан определена ведущая цель обучения русского языка – коммуникативная – обучение общению на изучаемом языке. Основной объект учебного процесса представлен речевой деятельностью.

Проверка знаний, умений и навыков учащихся осуществляется с помощью текстовых заданий лексико-грамматического и коммуникативно-речевого характера. Уровень речевых умений для каждого этапа обучения обуславливается степенью сложности в зависимости от формы стимуляции.

В заключение следует отметить, что коммуникативно-индивидуализированному обучению свойственна гибкость, позволяющая корректировать учебный процесс, максимально эффективно и в кратчайшие сроки справиться с трудностями, возникающими у обучаемых при выполнении конкретного проблемно-коммуникативного задания, создать оптимальные предпосылки для проведения качественной проверки и самопроверки, эффективной коррекции и самокоррекции; учитывать особенности и закономерности логики функционирования изучаемого русского языка в психике представителей узбекской аудитории; эффективно внедрить в практику обучения ценные достижения пересекающихся наук; максимально учесть различные психологические теории обучения другим языкам.

### **Литература**

1. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: конспекты лекций. М., 1992. С. 147.
2. Новые технологии обучения, деловые игры: методическое пособие. М.: Научно-исследовательский центр управления качеством подготовки специалистов. 1991. С. 115.
3. Савченко Т. Методика преподавания русского языка как иностранного // Преподавание грамматики. Русский язык. 2007. №7(535). С. 20–26.

### **И. А. Софронова**

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

## **ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЧАСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ**

**А н н о т а ц и я .** Обосновывается мысль о том, что произведения иностранных авторов в переводе выдающихся русских поэтов и писателей должны рассматриваться как самостоятельные произведения, соответственно они являются частью нашей литературы и культуры.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** фольклор; сонет; Шекспириана.

В методической литературе, программах средней и высшей школы выделяются курсы отечественной и зарубежной литературы, хотя и подчеркивается целесообразность их взаимосвязанного изучения, сопоставления и дополнения, при этом практически всегда мы знакомимся с произведениями иностранных авторов не в оригинале, а в переводе.

Возникает вопрос, можно ли рассматривать зарубежную литературу в интерпретации наших переводчиков, как часть нашей русской литературы или же это что-то иное. Большинство читателей об не задумываются, а некоторые даже и не догадываются, что это иностранная литература, особенно это касается поэзии, песен.

Все в нашей стране, наверняка, помнят детскую песенку «Из чего только сделаны мальчишки?», а у англичан есть детское стихотворение «What are little boys made of?»

Сравнив два варианта, трудно и сказать, где оригинал, а где перевод. Мы в России сразу ответим, что один из источников детского юмора – наша замечательная детская литература, представителем которой является поэт и переводчик С. Я. Маршак.

Что же вдохновляет поэтов создавать такие простые, но гениальные стихи, на которых воспитываются многие поколения детей? Ответ ясен. Это фольклор – устное народное творчество, литературные произведения, созданные народом. Но всегда ли это фольклор вашего народа? Конечно же, нет, великие мастера черпают вдохновение, изучая мировую культуру и литературу.

С. Я. Маршак замечательно перевел так называемые «Mother Goose Rhymes», о которых К. И. Чуковский писал: «Стишки, входящие в „Старуху-гусыню“... просеивались через тысячи сит, прежде чем из них образовался единственный всенародный песенник, без которого немислимы детские годы английских, шотландских, австралийских, канадских детей» [2, с. 228]. Можно добавить и русских детей.

По происхождению это английский фольклор, но в переводе он обретает новую жизнь. Стихи уже превратились в песни, по ним сняты мультфильмы, на которых воспитывались несколько поколений детей сначала в Советском Союзе, а затем в России.

Одинаково смотрятся такие мультипликационные фильмы, как «Мойдодыр» по стихотворению К. И. Чуковский и «Три мудреца в одном тазу» в переводе С. Я. Маршака. Неважно, что в первом случае у нас оригинал, а во втором перевод.

Мастерство автора, а С. Я. Маршак был не просто переводчиком, но и в первую очередь талантливым поэтом, знатоком русского языка, сделало его произведения родными, понятными всем русскоговорящим жителям нашей планеты, сделала их русскими.

Даже на примере этих детских стихов понятно, как обогащает и преобразует их новый автор. В стихотворении «В гостях у английской королевы» он опускает второе четверостишие, потому что никакой новой информации оно не дает: судьба мышки предрешена, а в стихотворении «Три мудреца в одном тазу» в переводе исчезает название города Gotham (Готтем), делая ситуацию универсальной.

Итак, как мы узнаем о лучших произведениях мировой литературы? Конечно, благодаря настоящим рекомендациям наших школьных учителей, но чаще всего мы от родителей и друзей, из фильмов.

В одной из передач рассказывалось о том, какой восторженный прием был оказан А. Дюма в России. Во Франции он не был так популярен, и французский политолог сделал вывод, что, скорее всего, это произошло благодаря мастерству русских переводчиков, которые сделали язык героев книги живым и богатым.

Особо хотелось бы остановиться на том, как вошел в нашу культуру в целом и литературу в частности выдающийся английский поэт-драматург У. Шекспир.

Начиная с А. Сумарокова (1748), чей «Гамлет» имел мало общего с оригиналом, так как он основывался на французских источниках, к творчеству Шекспира обращались десятки поэтов-переводчиков. В Советском Союзе наиболее известными были переводы М. Лозинского, Б. Пастернака, Т. Щепкиной-Куперник. С 1850-х гг. до наших дней в репертуаре наших театров ставятся пьесы Шекспира, и мы не устаем их смотреть снова и снова, находя что-то новое для себя. К шекспировским сюжетам обращались и наши композиторы, и режиссеры. Музыка и язык жеста дополняют разговорный язык и помогают лучше понять произведение.

Наши лучшие поэты-переводчики рассматривали перевод как самостоятельное художественное произведение, видели грань между последовательным следованием за подлинником и вольной интерпретацией. Их главной задачей было выразить мысли и чувства оригинала понятным современникам языком.

Это четко прослеживается на переводах сонетов У. Шекспира, сделанных С. Я. Маршаком. «Это был первый в русской поэзии полноценный перевод великолепного создания английского гения. Существовавшие прежде Н. Гербеля и М. Чайков-

ского и др., не говоря уже о многих существенных формальных отступлениях от подлинника, не передавали глубокого содержания сонетов Шекспира близких к его гениальным трагедиям. Заслуга Маршака в том, что он дал подлинно лирическое, глубоко взволнованное, поэтическое, а не чисто рассудочное истолкование сонетов» [1, с. 238].

Однако это мнение ничуть не умоляет достоинства переводов других авторов. Замечательный перевод сонета 66 Б. Пастернака даже был положен на музыку Д. Шостаковичем. Оба перевода воспринимаются как полноценные художественные произведения.

При изучении английского языка и английской литературы учащимся также предлагают попробовать свои силы в художественном переводе. Необходимо отметить, что результаты бывают замечательные. Хотелось бы привести всего один пример такой работы над сонетом 76. Перевод сделан учеником 9 класса Я. Ольковым.

<p>Ужель мой стих засох, как старый пруд. И потому не радует он глаза. Изящных слов вы не найдете тут – Я сам их не видал еще ни разу.</p> <p>Зато простым, тяжелым слогом я Уж семь десятков написал сонетов. Кто не прочтет, тот сразу: «Ну, Вильям, Большой оригинал. Второго в мире нету!»</p>	<p>Я не оригинал, уже который год Пишу все об одном, но публика читает. Мой метод стар и прост: пишу лишь о любви – Пока она жива, сонеты процветают</p> <p>Мысль о движении солнца не нова, Не новость и любовь, зато всегда права!</p>
--	--

Такие переводы подтверждают, что учащиеся точно улавливают и мысль и чувство оригинала, будь то В. Шекспир, Р. Бернс или Р. Киплинг. Они воспитываются в традициях мировой культуры, где русская литература, искусство занимают свое определенное место. Как русская культура является частью мировой литературы и культуры, так и благодаря таланту наших переводчиков и возможностям русского языка произведения зарубежных авторов входят в сокровищницу нашей литературы и воспринимаются читателями как ее неотъемлемая часть.

### Литература

1. *Карп П., Томашевский Б.* Высокое мастерство // Новый мир. 1954. № 9. С. 233–244.
2. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. М.: Сов. писатель, 1960.

### Л. И. Фёдорова

Филиал Российского государственного университета нефти и газа им. И. М. Губкина  
в г. Ташкенте (Ташкент, Узбекистан)

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Аннотация.** Рассматриваются особенности использования игровых технологий при обучении практическому курсу русского языка в вузе: как в качестве самостоятельной технологии для освоения определенной темы, так и как элемента другой технологии, как в качестве целого занятия, так и его части (введения, объяснения, закрепления, контроля или упражнения), а также при организации внеаудиторной работы. По мнению автора, игровые элементы во время занятий выступают в качестве средств побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности, что положительно сказывается на результатах обучения.

**Ключевые слова:** игровые технологии; обучение языку; игра в учебном процессе.

В Республике Узбекистан давно уже предъявляются новые требования к качеству подготовки специалистов путем внедрения в учебный процесс прогрессивных форм

обучения и новых педагогических технологий, технических и информационных средств обучения [3]. Особая роль отводится «обязательному освоению языка в качестве важнейшего средства активного общения» [4], т. е. умению студентов владеть тактиками решения коммуникативных типовых задач в актуальных сферах. В частности, практический курс русского языка в неязыковом вузе характеризуется двумя основными особенностями, определяющими его специфику: целью и содержанием учебного процесса данной дисциплины, является обучение речи, коммуникации и любой урок является комплексным. Только учитывая эти особенности, можно говорить о цели занятий, их системе и типологии. Существуют и другие специфические особенности занятия, например, принцип активности, без которых практическое овладение языком невозможно. Активная работа учащихся на занятии – необходимое условие любого урока, содержанием которого является формирование умений и навыков [2, с. 84]. Также к особенностям занятия РКН следует отнести и необходимость привития интереса к изучаемому языку. Преподаватели-русисты, стремясь разнообразить процесс обучения и сделать его максимально эффективным, ведут большую творческую работу по выбору наиболее подходящих из существующих видов работы, а также различных методов и технологий. Рассматриваемая нами методика – это использование игровых технологий на занятиях практического курса русского языка для студентов бакалавриата неязыкового вуза.

Традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов: Ш. А. Амонашвили, Н. Б. Аникеевой, В. И. Андреева, Г. К. Селевко, В. А. Сухомлинского, Е. Д. Ушинского, М. И. Моро, М. Ф. Стронина, Й. Хейзинга, Л. С. Рубинштейна, Д. Б. Эльконин и др. В Узбекистане игровые технологии достаточно подробно были рассмотрены в работах Л. Т. Ахмедовой, Е. А. Лагай, М. Г. Воиновой, К. Д. Джураева, Б. Ю. Ходиева.

Игровые технологии относятся к технологиям, «обладающим средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся» [2, с. 84]. Феномен игры состоит в том, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, воспитание, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде. Игра, можно сказать, является примером универсальной деятельности обучающихся, ибо впитывает в себя многие качества разных других видов деятельности. И что особенно важно – участвуют в играх всегда «на добровольных началах», без принуждения сверху. Как педагогическая технология игра интересна тем, что «создает эмоциональный подъем, а мотивы игровой деятельности ориентированы на процесс постижения ее смысла» [2, с. 85]. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации образовательного процесса в форме различных педагогических игр. Главной целью использования игровых технологий является «развитие устойчивого познавательного интереса у учащихся через разнообразные игровые формы обучения» [2, с. 85].

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Игры можно использовать в начале или в конце занятия, для того чтобы разделить урок на две части, снять напряжение или в любое другое время по усмотрению педагога. Важно, чтобы работа приносила положительные эмоции и пользу, а кроме того, служила действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация учащихся к изучению начинает ослабевать. Игровая форма включает социальное взаимодействие, готовит к конструктивному профессиональному общению. В играх формируются ценностные ориентации, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка, проявляется

личность, ее индивидуальные особенности, стиль делового партнерства. Чувство равенства в игре, ощущение посильности заданий, атмосфера увлеченности и умение проявить себя – дают возможность преодолеть стеснительность и положительно сказываются на результатах обучения.

Игровая деятельность в вузе может использоваться как в качестве самостоятельной технологии для освоения определенной темы, так и как элемент другой технологии; как в качестве целого занятия, так и его части (введения, объяснения, закрепления, контроля или упражнения); а также при организации внеаудиторной работы [5].

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности [5].

В настоящее время во всей научной и учебно-методической литературе нет однозначной классификации игр. Существует, например, классификация игр с точки зрения вырабатываемых умений по видам речи, по видам компетенций [1]: фонетические, лексические, грамматические, речевые, ролевые. В пособии А. Акишиной, Т. Жарковой, Т. Акишиной «Игры на уроках русского языка» [1] описываются настольные игры, игры-соревнования, игры с использованием планов и карт, игры с предметами и игрушками, игры-упражнения, игры-загадки, фольклорные игры-забавы, игры-движения, конкурсы, диспуты и дискуссии, игры для развития способностей, памяти и внимания, игры-драматизации и ролевые игры. В любом случае существенным признаком любой дидактической игры является устойчивая структура, которая отличает ее от всякой другой деятельности. Структурные компоненты дидактической игры: игровой замысел, игровые действия и правила. Для преподавателя результат игры всегда является показателем уровня достижений учащихся в освоении знаний или в их применении. Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой и отсутствие любого из них разрушает игру. Технология дидактической игры – это конкретная технология проблемного обучения. При этом игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность учеников представляет собой самодвижение, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Игра способствует усвоению знаний не по необходимости, а по желанию самих учащихся и происходит не формально, а заинтересованно.

В учебном процессе игра является одновременно методом, приемом, средством и формой организации учебного процесса. Ученые спорят по поводу применения игры в учебной деятельности. Пока споры идут, учителя продолжают использовать игры на уроке. Хотя сталкиваются, на наш взгляд, с некоторыми трудностями: 1) в имеющейся учебно-методической литературе недостаточно подробно и четко описана технология дидактической игры на занятиях по языку именно в высшей школе; 2) не всегда преподаватель в должной мере использует игру как форму организации учебной деятельности, т.к. ее подготовка требует много времени, творчества и сил педагога.

Нельзя вводить в учебный процесс игру ради игры. Важным моментом является осознание целей метода. Педагог должен четко систематизировать процесс и понять, оправдывает ли себя метод игры в отношении к конкретной учебной теме. Стоит отслеживать и контролировать введение развлекательного аспекта, ведь преобладать должна учебно-познавательная направленность. Игра не может полностью вытеснить строго регламентируемую учебную деятельность: не все программные знания могут быть усвоены с помощью игры. Так же, как и другие методы обучения, игра применяется тогда, когда именно она может дать наилучшие результаты в усвоении учебного материала.

## Литература

1. Акишина А. А., Жаркова Т. Д., Акишина Т. Е. Игры на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1990.
2. Ахмедова Л. Т., Лагай Е. А. Современные технологии преподавания русского языка и литературы. Т.: Fan va texnologiya, 2016.
3. *Об образовании*: закон Республики Узбекистан от 1997 г. Ст. 26.
4. *О мерах* по дальнейшему развитию системы высшего образования: постановление Президента Республики Узбекистан от 20 апреля 2017 г. № ПП-2909.
5. Фёдорова Л. И. Игровые технологии на занятиях по языку (на примере закрепления темы «Употребление предлогов «В» и «НА» при выражении местонахождения в русском языке») // Электронный научно-методический журнал «Иностранные языки в Узбекистане». 2020. № 2(31). С. 197–204.

## В. М. Хегай

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

### РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблемы развития критического мышления у студентов филологических факультетов при изучении современного русского литературного языка с применением инновационных технологий обучения.

**Ключевые слова:** критическое мышление; концептуальная таблица; нарушенные логические цепочки.

Модернизация современного образования предполагает его преобразование. Традиционные подходы к обучению должны разумно сочетаться с инновационными технологиями, а не вытесняться последними. Одним из важнейших требований, предъявляемых к высшему образованию социальным заказчиком, является повышение качества подготовки специалистов в вузах. Работодатели хотят, чтобы выпускники высших учебных заведений не только владели необходимой суммой профессиональных знаний, но и мыслили по-новому – креативно, критически, были способны действовать в нестандартных ситуациях, самостоятельно принимать решения, стремились к саморазвитию, самореализации. Этого можно достичь, если уже в школе будет поставлена цель – развивать у детей способность думать, рассуждать и отстаивать свою точку зрения, собирать и исследовать информацию о явлениях окружающей действительности, а не только передавать им знания, заложенные в школьную программу. Это имеет решающее значение для их взрослой жизни. Дети должны научиться задавать вопросы и разрешать сомнения, а не принимать всё как само собой разумеющееся. Важно научить их не принимать на веру, не задумываясь, все, что им говорят, что они читают, видят или слышат из СМИ, от друзей, родственников и других источников информации [4]. Соответственно, студенты и выпускники высшего учебного заведения должны не только получать знания по предметам учебного плана, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать новые научные знания. Последнее требует развития у студентов критического, творческого мышления. Этому вопросу уделяется большое внимание в литературе по педагогике, психологии и методике преподавания, обобщается опыт практической работы. В данной статье рассматривается использование инновационных методов с целью развития критического мышления у студентов факультета русской филологии УзГУМЯ при изучении синтаксиса современного русского литературного языка.

Необходимо заметить, что само понятие «критическое мышление» в разных научных исследованиях определяется по-разному. Известны толкования этого понятия, принадлежащие целому ряду исследователей, среди которых: В. А. Крутецкий [3], Д. Халперн [5], Д. Клустер [2], А. Н. Потапова [5] и др. Нам представляется предпочтительной лаконичная, но емкая трактовка А. Н. Потаповой: «Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное, которое развивается путем накладывания новой информации на личный жизненный опыт» [5, с. 112].

В мировой практике развития и формирования критического мышления разработано множество методов и способов, каждый из которых должен привести к желаемому результату. На наш взгляд, формирование критического мышления у студентов необходимо для успешного усвоения учебных предметов, а также для проведения самостоятельной работы.

Большинство исследователей, занимающихся развитием и формированием критического мышления, использует понятие «технология обучения», которое впервые прозвучало в 1970 году на конференции ЮНЕСКО. Термин определяется как движущая сила модернизации образовательного процесса [1].

Как правильно заметила Д. Халперн, «не существует универсальной формулы, которую можно было бы применить в любой из ситуаций, предполагающих обращение к критическому мышлению» [5, с. 15]. Мы остановимся на применении приемов «Концептуальная таблица» и «Нарушенные логические цепочки», которые были нами использованы на занятии по синтаксису современного русского литературного языка на тему: «Обобщающее занятие по сложным предложениям» на факультете русской филологии УзГУМЯ. Выбор этих методов продиктован темой и целью занятия: систематизировать знания о всех типах сложного предложения, выявить сходства и различия между ними по разным признакам, а также способствовать формированию критического мышления у студентов. Охарактеризуем коротко эти методы.

Прием «Концептуальная таблица» – это один из приемов развития критического мышления. Данная технология обучения способствует формированию критического, осознанного мышления, сравнительной системы суждений, умению находить и анализировать сходные и отличительные признаки объектов.

Мы дали студентам задание для самостоятельного выполнения: заполнить следующую концептуальную таблицу:

	ССП	СПП	БСП
Характеристика структуры			
Средства связи			
Количество частей			

Второй метод, который использовался на занятии, – прием перепутанных/нарушенных логических цепочек.

Прием «Логическая цепочка» известен в методике давно. Он позволяет запомнить и осмыслить большой объем информации, выявить закономерность каких-либо событий, явлений. Прием работает на развитие критического мышления, развитие памяти и умение логически мыслить.

Стратегия приема состоит в построении цепочки из фактов, предложений, слов, дат, правил, цитат в логическом или хронологическом порядке.

Построение логической цепочки может проводиться совместно с преподавателем, в группах/парах на уроке, может предлагаться в качестве самостоятельной работы или задания на дом.

Мы использовали метод перепутанных цепочек для контроля умения анализировать сложные предложения. Так, было задано выявить правильную последовательность анализа разных типов сложного предложения.

#### Схема анализа сложносочиненного предложения (ССП)

Нарушенная последовательность	Правильная последовательность
1. Характер смысловых отношений между частями.	1. Количество предикативных частей.
2. Средство связи.	2. Тип сложного предложения.
3. Количество предикативных частей.	3. Открытость/закрытость структуры.
4. Тип сложного предложения.	4. Средство связи.
5. Открытость/закрытость структуры	5. Характер смысловых отношений между частями

#### Схема анализа сложноподчиненного предложения (СПП)

Нарушенная последовательность	Правильная последовательность
1. Позиция придаточного.	1. Количество предикативных частей.
2. Средство связи.	2. Тип сложного предложения.
3. Количество предикативных частей.	3. Средство связи.
4. Тип сложного предложения.	4. Тип придаточного.
5. Тип придаточного	5. Позиция придаточного

#### Схема анализа бессоюзного сложного предложения (БСП)

Нарушенная последовательность	Правильная последовательность
1. Характер смысловых отношений между частями.	1. Количество предикативных частей.
2. Количество предикативных частей.	2. Тип сложного предложения.
3. Тип сложного предложения.	3. Открытость/закрытость структуры.
4. Открытость/закрытость структуры	4. Характер смысловых отношений между частями

Перепутанные логические цепочки – педагогический метод проблематизации учебного материала путем логического построения ключевых понятий. Технология «Перепутанные логические цепочки», как и «Концептуальная таблица», работает на развитие критического мышления, развитие памяти и умение логически мыслить. Эти приемы можно использовать на занятиях по всем предметам и на любой стадии занятия. Все зависит от целей, которые ставит преподаватель.

#### Литература

1. *Взаимосвязь* школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние, проблемы и перспективы исследования в России и за рубежом // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2020. № 17(3). С. 390–411.
2. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5–13.
3. *Крутецкий В. А.* Психология: учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
4. *Моисеева Л. П.* Развитие критического мышления в образовательной среде. URL: <https://multiurok.ru/blog/razvitie-kriticheskogo-myshleniia-v-obrazovatelnoi-srede.html> (дата обращения: 20.11.2021).
5. *Потапова А. Н.* Формирование критического мышления у студентов технических специальностей при изучении математического анализа // Педагогика и психология. 2014. № 19. С. 111–114.
6. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

**В. А. Хнаева**

Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

## **СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу роли креолизованных текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрены цели использования креолизованных текстов в образовательном процессе, виды заданий с применением КТ, приведен пример занятия, проведенного для иностранных учащихся с использованием креолизованных текстов.

**Ключевые слова:** креолизованный текст; обучение русскому языку как иностранному; педагогическое образование.

На данном этапе развития образовательного процесса появляются новые методы и технологии в педагогическом образовании. Соответственно, и процесс обучения русскому языку как иностранному непрерывно совершенствуется и подвергается изменениям. С течением времени разрабатываются новые методы и способы изучения русского языка, так как язык является живым, постоянно преобразующимся и развивающимся организмом. В качестве вспомогательных ресурсов и инструментов преподавателем могут быть использованы различные онлайн ресурсы, лингафонные кабинеты, художественные тексты, интерактивные аудио- и видеоматериалы, страноведческие тексты. Так, при обучении русскому языку как иностранному актуально использование креолизованных текстов, как способа подачи информации, совмещающего в себе культурный и лингвистический аспекты.

Термин «креолизованный текст» в отечественной филологии впервые был использован российскими лингвистами Юрием Александровичем Сорокиным и Евгением Федоровичем Тарасовым [2]. Креолизованные тексты (КТ) представляют собой поликодовые визуализированные тексты, а именно вербальные тексты, которые сопровождаются иллюстрацией, и в которых используются элементы разных семиотических систем [1]. На данный момент подобный вид подачи информации является одним из преобладающих в средствах массовой информации и социальных сетях, так как объединяет в себе невербальные и вербальные компоненты.

Понимание креолизованного текста осуществляется реципиентом на уровнях восприятия письменного текста и непосредственно изображения. И, в отличие от художественного текста, сопровождающегося иллюстрацией, понимание смысла, заложенного в КТ, неразрывно связано с осознанием лингвокультурологического компонента, заложенного в иконическом знаке. Соответственно, сочетание иллюстрации с вербальным текстом влияет на восприятие его содержания. Основными компонентами креолизованного текста могут являться надпись, подпись, вербальный текст и иконическая, визуальная, невербальная часть, которая может быть представлена иллюстрациями: рисунками, фотографиями, карикатурами, схемами, таблицами, символическими изображениями или формулами [1].

При подборе материала для проведения занятия с креолизованными текстами необходимо учитывать уровень владения языком студента, уровень владения студентом лингвострановедческим материалом, интересы учащихся и национальную принадлежность учащихся.

Креолизованные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному могут быть использованы в следующих целях:

- знакомство с историей России;
- формирование у студентов интереса к культуре России;

- развитие у студентов умений извлекать лингвокультурологическую информацию из текстов различных жанров;
- формирование лингвокультурологической компетенции;
- знакомство с этнокультурными особенностями России;
- знакомство студентов с текстами различных жанров (художественными текстами, текстами средств массовой информации);
- углубленное изучение средств выразительности русского языка.

В качестве упражнений при работе над креолизованными текстами с иностранными студентами можно предложить следующие задания:

- составление монологического высказывания в виде рассказа о картинке;
- объяснение учащимися, с какой целью и по каким причинам автор использовал то или иное изображение в качестве сопроводительного для своего текста;
- создание собственного креолизованного текста обучающимися;
- выявление средств художественной выразительности в КТ.

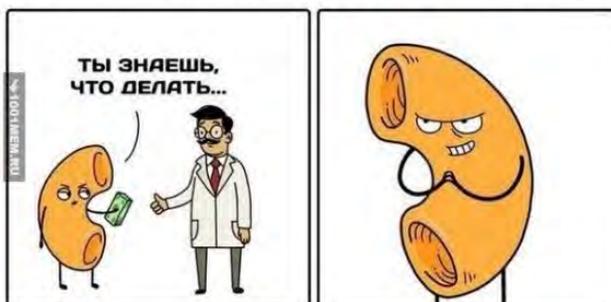
Креолизованный текст является универсальным. Преподаватель может использовать подобного рода тексты как во время онлайн занятий, так и в аудитории. В качестве способов использования креолизованных текстов в процессе обучения РКИ можно выделить следующие:

- онлайн-демонстрация креолизованного текста на платформах Microsoft Teams, Zoom или Skype и последующее выполнение заданий;
- предоставление студентам креолизованных текстов с заданиями к ним в виде печатных материалов;
- самостоятельная разработка креолизованных текстов студентами в качестве домашнего задания или в рамках самостоятельной работы;

Так, для иностранных студентов смешанной группы третьего курса направлений социология и журналистика был проведен урок в офлайн режиме в рамках темы «закрепление и повторение средств художественной выразительности русского языка». Уровень русского языка учащихся: В1–В2. В качестве материала были подобраны креолизованные тексты в форме Интернет-мемов, с целью вызвать у студентов интерес к занятию. Обучающиеся в общем количестве 4 студента были поделены на две группы, каждой группе были предложены на рассмотрение и выполнение задания, связанные с выявлением средств художественной выразительности в представленных им КТ. В приведенных ниже ответах учащихся сохранены авторские грамматические, стилистические и лексические неточности.

**Задание 1.** Найдите пример олицетворения в креолизованном тексте. Подумайте, с какой целью автор употребил в тексте данное средство выразительности?

ИТАЛЬЯНСКИЕ УЧЕНЫЕ ВЫЯСНИЛИ, ЧТО МАКАРОНЫ НЕ  
ПОРТЯТ ФИГУРУ, И ВООБЩЕ ПОЛЕЗНЫ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ



**Ответ (предоставлен иностранными студентами факультета социологии):**

«Олицетворение это: макароны это как человек, который манипулирует мнениями в своих собственных интересах».

**Задание 2.** Какой фразеологизм проиллюстрирован в данном изображении? В чем заключается ирония данного изображения?



**Ответ (предоставлен иностранными студентами факультета социологии):**

«1. Суп с котом – поскольку кошка находится в кастрюле на кухне рядом с едой, это изображение шутка, заставляющая думать, что кошка будет в меню.

2. Фразеологизм «ну, а потом – суп с котом». Я думаю, что это интерпретация того, как социально-экономические условия заставляют людей иронизировать над своими проблемами. В этом случае ирония заключается в том, чтобы пожертвовать домашними ценностями и съесть члена семьи, чтобы выжить».

**Задание 4.** Какое средство художественной выразительности (троп) лежит в основе данного изображения? Объясните, с какой целью и почему автор использовал это средство художественной выразительности при создании публикации.



**Ответ (предоставлен иностранными студентами факультета журналистики):**

«Автор использует метафору. Автор использует эту метафору, чтобы добавить к картинке иронии используемого образа и соответствовать том, что имеет в виду автор. Автор выражает более печальную картину.

Художники используют много собак для описания работы или задачи, которую должен выполнить человек. Милые маленькие собачки могут быть жестокими в большом количестве, даже нападая».

**Задание 5.** Какие слова стилистически сниженной лексики используются для описания данного изображения? Как вы их понимаете?

**Ответ (предоставлен иностранными студентами факультета журналистики):**

«Дружище – друзья, это жаргонные слова. Единожды соответствует от дважды, это слова не существует.

– Использование этих двух слов не соответствует официальному слову, но его можно понять для облегчения написания.

– Автор использует устные и несуществующие слова, а также иронический способ выражения того, что говорит, не подумав».



Проанализировав ответы студентов и заинтересованность учащихся в выполнении данного задания, мы можем сделать следующий вывод: все иностранные студенты были вовлечены в процесс выполнения задания, так как им было интересен новый необычный для них формат работы. Учащиеся повторили и закрепили тему «средства художественной выразительности», анализируя взаимосвязь вербального и невербального компонентов креолизованных текстов. Ответам студентов факультета социологии характерен взгляд на КТ со стороны их специальности, они разобрали предлагаемые задания через призму социальных проблем общества. Студенты факультета журналистики отвечали на вопросы, опираясь на собственный опыт взаимодействия с Интернет-мемами, и предоставляли развернутые комментарии.

Таким образом, применение креолизованных текстов на уроках РКИ способствует формированию у студентов лингвокультурологической компетенции, помогает закрепить пройденный материал, выявить пробелы в знаниях студентов и развивает у студентов интерес к занятиям.

### Литература

1. *Ващунина И. В.* Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста, автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 24 с.
2. *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука. 1990. 240 с.

**Н. Т. Юлдашева**

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

**АКТУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ  
И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ  
В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**А н н о т а ц и я .** Рассмотрены основные определения интегрированного обучения.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** интеграция; метод обучения; компонент интеграции; междисциплинарные связи.

В современном образовательном процессе интеграция учебных предметов является одним из условий принятия комплексного метода обучения. Многие исследователи считают, что интегрированное обучение помогает сформировать общую картину мира обучающихся, позволяя им развивать творческие способности, коммуникативные навыки и способность свободно делиться впечатлениями. Интеграция – одно из важнейших и перспективных направлений актуального литературоведения. Собственно, уже сегодня интеграцию понимают, как объединение нескольких дисциплин в одну, в которой научные концепции связаны друг с другом посредством обобщенных значений и методов преподавания.

Проблемы интегрированного обучения изучаются давно. Отдельного внимания заслуживает аналитико-синтетический звуковой метод обучения грамоте, созданный К.Д. Ушинским. В своих научных трудах Я. А. Коменский, утверждал, что связанное между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком. Все, что мы учим, не должно быть фрагментарным и частичным, а должно быть единым и целостным.

Современные исследователи, в том числе Л. Т. Ахмедова, Е. А. Лагай, придерживаются следующего определения: «Интегрированным уроком называют любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных предметов» [1].

Традиционно понятие «интеграция» может иметь два значения:

– создать целостный взгляд на мир вокруг учащихся (на такой открытой основе интеграция считается целью обучения);

– расположение общей основы для проникновения знаний (в этом понимании интеграция – это инструмент обучения).

Обобщив опыт ученых, методистов, учителей, которые занимались разработкой теоретических и практических методов формирования системных знаний учащихся в рамках интегративного подхода к обучению русскому языку, выделим значимые компоненты интеграции:

Целостность образовательного процесса

Единство воспитательного и образовательного процессов

Гармоничное взаимодействие различных учебных предметов, которое обуславливает возможность постижения учащимися единой научной картины мира

Итак, интегрированным уроком принято считать тот, в котором знания из разных областей образования объединяются на равной основе, дополняют друг друга и одновременно решают несколько проблем развития. Такой урок призван дать учащимся широкое и яркое представление о мире, в котором они живут, взаимосвязи между явлениями и объектами, взаимопомощи и существовании разнообразного мира материалов, искусства и культуры. Основное внимание уделяется не усвоению определенных знаний, сколько развитию так называемого «метафорического» мышления. Это подтверждает важность использования подобных занятий в практике работы со школьниками.

В последнее время интегрированное мышление стало предметом углубленного теоретического и практического исследования, связанного с начальным процессом обучения дифференциации. Его текущий этап характеризуется ориентированностью на опыт, то есть учителя разрабатывают и проводят интегрированные уроки русского языка и окружающего мира, и теоретически ориентированными – создают и совершенствуют комплексные уроки. В некоторых случаях комплексные уроки сочетают в себе многие дисциплины, а их исследования проводятся целыми образовательными учреждениями. С практической точки зрения интеграция включает в себя укрепление междисциплинарных связей, снижение нагрузки на школьников, расширение объема информации, получаемой билингвами, и повышение мотивации к обучению.

Методологической основой комплексного подхода обучения является формирование знаний об окружающем мире и его общих законах, а также установление связей между дисциплинами в процессе научного усвоения. Интегрированное обучение способствует получению учениками знаний, отражающих связи различных частей мира как системы, т. е. учит школьников представлять себе целый мир, в котором все элементы взаимосвязаны.

Интеграция по С. А. Леонову «как процесс приспособления и объединения определенных элементов или частей разных видов учебной деятельности в единое целое при условии целевой и функциональной их однотипности» [2] – не является новым методическим явлением.

Интегрированные уроки по литературе рекомендовано проводить в разных форматах, например, в рамках игры «Джуманжи» и т. д.

По собственной организации этапы интеграции могут быть представлены:

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ	ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ	ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• конструированием и проведением урока русского языка двумя и более учителями разных дисциплин</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• конструированием и проведением интегрированного урока одним учителем. При этом учитель должен иметь базовую подготовку по соответствующим дисциплинам</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• созданием на этой основе интегрированных тем, разделов, курсов</li> </ul>

Т. А. Шорина права, утверждая, что интегративный метод обучения русскому языку определяет новые требования к современному педагогу, и сегодня учитель должен быть высоким профессионалом в своей узкой предметной области, но и в некоторых смежных [3].

Бесспорно, интегрированные уроки имеют как определенные преимущества, так и недостатки, но в целом направлены на развитие целостной картины мира детей, осо-

бенно билингов и призваны способствовать повышению профессионального мастерства педагога.

В современной педагогике представлен огромный интересный опыт по реализации практических идей интеграции русского языка и окружающего мира.

На современном этапе образования существуют варианты интеграции русского языка и окружающего мира. Есть возможность объединить не только две темы, но также три, четыре или пять тем в один или несколько уроков. В этой связи интегрированным уроком называют «любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекают знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных предметов» [2].

Таким образом, интеграция делает возможным установление связи между полученными знаниями об окружающем мире и конкретной коммуникативной деятельностью обучающегося. Интеграция закономерно становится отличительной особенностью современной педагогической практики.

### **Литература**

1. *Ахмедова Л. Т., Лагай Е. А.* Современные технологии преподавания русского языка и литературы. Ташкент: Fan va texnologiya, 2016. 296 с.
2. *Леонов С. А.* Литература. Интегрированные уроки. 8–9 классы: пособие для учителя. М.: Дрофа, 2003. 180 с.
3. *Шорина Т. А.* Предметная интеграция на страницах художественной и учебной литературы // Альманах «ЭТНОДИАЛОГИ». 2022. № 1(67). С. 188–201.

### **Ф. А. Якубова**

Технический институт Ёджу в Ташкенте (Ташкент, Узбекистан)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ**

**А н н о т а ц и я .** В данном исследовании рассмотрены вопросы организации текущего контроля при преподавании русского языка в образовательной сфере высших учебных заведений. Раскрыты сущность и особенности текущего контроля, отмечены преимущества применения технологии эдьютейнмента в современном образовательном процессе, раскрыты возможности инновационного метода обучения, представлена технология его применения в вузе.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** образование; контроль; методика; компетенции; речевая деятельность; преподавание; текущий контроль; функция; аудирование; эдьютейнмент.

Нынешнее мировое образование – это сложная постоянно формирующаяся система, основанная на экономических, культурных и идеологических факторах. В настоящее время существует прямая зависимость между уровнями образовательного и социально-экономического развития. Образование является одним из основных показателей качества жизни. Оно влияет на положение государства в мире, его безопасность, творческий потенциал, культуру, науку, искусство и т. д. В то же время развитие образования определяется финансовыми вложениями государства, а также проводимыми реформами. Свидетельством этого служит Постановление Президента РУз «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков», определившее необходимые критерии для развития методологии обучения иностранным языкам, включительно и русскому языку. Решение данной задачи затрагивает обучение русскому языку как неродному, которое рассматривается как процесс,

помогающий овладеть языком и сформировать коммуникативные навыки в условиях двуязычия.

В настоящее время в период глобальных изменений современное образование требует новых подходов к методам и формам контроля в высших учебных заведениях в целях решения задачи подготовки специалиста, не только обладающего высоким уровнем знаний, навыков и умений, но также способного применять их в своей профессиональной деятельности. Для этого студентов необходимо научить коммуникативной компетентности, состоящей из речевой, лингвистической и социолингвистической компетенций. В методике преподавания русского языка как неродного или иностранного в системе высшего образования контролю уделяется большое внимание. Традиционно контроль определяется как неотъемлемый компонент системы обучения, находящийся отражение в методической, дидактической литературе и материально-технических средствах обучения.

В современной методике преподавания русского языка как неродного или иностранного выделяют три основных вида контроля: текущий, промежуточный, итоговый. По мнению С. А. Хаврониной, текущий контроль выполняет систематическую контрольно-корректирующую функцию проверки, а также функцию обратной связи. Это самый распространенный вид контроля. Текущий контроль является традиционным видом контроля.

Одним из важнейших элементов пролонгированной коммуникативной методики обучения является организация текущего контроля при преподавании русского языка в группах с узбекским языком обучения. Данный вид контроля органично реализует принцип лично-ориентированного обучения, так как позволяет обеспечить конкретную группу (или студента) оптимальными с точки зрения методики аудиторными и внеаудиторными заданиями.

Грамотный и планомерно организованный текущий контроль позволяет преподавателю решить комплекс важнейших профессиональных задач: дать оценку учебной деятельности студентов, выявить уровень закреплённости обучающей системы обучения с целью ее коррекции. Текущий контроль в соответствии с планом прохождения лексико-грамматического материала проводится регулярно, на каждом занятии. Формы и приемы текущего контроля весьма разнообразны; они зависят от вида занятия и этапа обучения и выполняют две базовые функции – это контроль и обучение. При проведении текущего контроля преподаватель может использовать как письменные, так и устные формы работы: разноуровневые лексико-грамматические задания, тестовые упражнения, ответы на вопросы, диалогические высказывания, ориентированные на конкретную ситуацию, подготовка монологических высказываний, составление диалогических форм речевого общения и ряд других заданий. В систему текущего контроля могут входить как упражнения, направленные на проверку знания лексико-грамматического материала, так и ситуативные и коммуникативно-обусловленные речевые задания. Необходимо отметить, что при проведении текущего контроля, необходимо учитывать интерес и стимул студентов к изучаемому предмету. Чрезмерные требования при проведении текущего контроля могут превратить изучаемую дисциплину в скучный академический предмет. В методике обучения русского языка как неродного существуют разные формы текущего контроля: индивидуальные и фронтальные; устные и письменные; одноязычные и двуязычные. В группах с узбекским языком обучения эффективной формой контроля устной речи является устная беседа, вопросно-ответная работа, позволяющая выявить сформированные коммуникативные навыки и автоматизм восприятия речи. Письменная форма контроля помогает проверить грамматическую правильность и содержательность речи студентов. Устная

форма контроля может быть фронтальной, в виде вопросно-ответной беседы, и индивидуальной, призванной выявить уровень владения монологической речью. Устная форма контроля может быть связана с проверкой техники чтения, а письменные формы включают, например, монологические высказывания о друге, о своей семье, о свободном времени, о родном городе и т. д. Студенту, изучающему русский язык как неродной, необходимо усвоить элементы его формальной структуры, чтобы уметь передавать информацию, которую до этого он передавал только на родном языке. Чтобы построить высказывание на русском языке, надо усвоить модель-схему и научиться образовывать по ней множество синонимичных фраз. Для успешного общения студент, для которого русский язык является неродным, должен владеть хотя бы ограниченным набором моделей предложений, которые можно заполнить варьируемой лексикой.

При изучении русского языка в группах с узбекским языком обучения особое место занимает контроль навыков аудирования. Аудирование – это один из сложных видов речевой деятельности. Многие выпускники вузов практически не владеют аудиолингвальными компетенциями. Аудиолингвальные компетенции дают студентам перспективу реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Посредством аудирования развивается культура речи. Аудиовизуальная насыщенность учебного материала, доступность, возможность выбора материала по степени сложности способствует интенсификации процесса его усвоения. Формы контроля аудирования могут быть устными и письменными, с использованием мультимедиа и без использования, одноязычными или двуязычными, т. е. с переводом аудио текстов.

Текущий контроль обладает определенным набором характеристик: прозрачностью, системностью, рефлексией, планомерной работой над ошибками. Прозрачность подразумевает осведомленность студентов о сроках проведения контрольных работ и критериях оценивания. Системность способствует как проверке коммуникативных навыков студентов во всех видах речевой деятельности, так и организации проведения и составления контрольных материалов. Рефлексия помогает преподавателю и студентам методически корректно оценить результативность своей работы, учитывая фактор успеха/неуспеха. При подведении итогов текущего контроля анализируются и исправляются ошибки.

Автор статьи считает, что основная задача текущего контроля, проверка знаний студентов и формирование заинтересованности у студентов к изучаемому предмету. Для этого необходимо, чтобы учебная деятельность была направлена на повышение мотивации. Решением этой задачи может стать организация текущего контроля при преподавании русского языка средствами технологии эдьютейнмент.

Эдьютейнмент характеризуется креативностью организации обучения, что способствует появлению у студентов желания обучаться. Технология эдьютейнмент нацелена на вовлечение студентов к самостоятельной когнитивной деятельности и дает возможность генерации полученных знаний. Для таких учебных занятий является важным, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы, такие как речь, память, воображение и т. д. Высокая мотивация и увлеченность в процессе выполнения текущего контроля обеспечиваются за счет использования адаптированных к конкретной цели методики обучения русскому языку на основе технологии эдьютейнмента элементов игры брейн-ринг. Ориентированность игры вызывает мотивацию у студентов, способствует формированию профессиональных компетенций, относящихся к речевому этикету. В процессе проведения брейн-ринга результат зависит не только от знания ответов на вопросы, но и от реактивности, умения логично отвечать на поставленные вопросы, переспросить, корректно сформулировать ответ, от уровня взаимопонимания между игроками.

Технология эдьютейнмент содействуют повышению самооценки, играя и побеждая, студент не только получает удовольствие, но и тем самым тренирует мозг. Проведение текущего контроля с использованием технологии эдьютейнмента является актуальным, так как создает совершенно новые педагогические условия активизации знаний студентов:

- игровая форма контроля;
- психологический настрой студентов;
- мотивация к участию в контроле;
- использование интернет-ресурсов;
- использование мультимедийных программ;
- проблемное обучение;
- креативное мышление;
- стремление студентов к победе;
- сочетание интеллектуального соперничества и азарта;
- побуждение к самообучению и самосовершенствованию;
- готовность к подлинному общению на русском языке;
- актуализация реализации коммуникативно-деятельностного подхода.

Итак, текущий контроль как неотъемлемый структурный компонент обучения при преподавании русского языка в группах с узбекским языком обучения, позволяет оценить уровень эффективности системы обучения, проанализировать, а при необходимости подкорректировать контрольные материалы, их адекватность поставленным методическим задачам. *Эффективность внедрения технологии эдьютейнмента в организацию текущего контроля в преподавании русского языка достигается за счет создания и соблюдения функциональных, мотивационных, организационных, содержательных педагогических условий обучения.*

Посредством технологии эдьютейнмента текущий контроль на основе игровых методов способствует созданию многоступенчатых заданий с учетом уровня способностей студентов и степени усвоению ими учебного материала.

### **Литература**

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.
2. Дьяконова О. О. Опыт использования эдьютейнмента в рамках учебных // Альманах современной науки и образования. 2011. № 9. С. 61–62.
3. Кувишинов С. В. Edutainment! // InAVate. 2007. № 2. URL: <http://www.polymedia.ru/ru/news/142/> (дата обращения: 20.12.2014).
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. фак. вузов. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
5. Хавронина С. А., Бальхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс Русский язык как иностранный: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## XVIII ВИНОГРАДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Приветственное слово руководителя представительства Россотрудничества в Республике Узбекистан М. В. Вожаева.....	4
Приветственное слово первого заместителя директора Московского Дома соотечественника, государственного советника Российской Федерации II класса Ю. И. Каплуна .....	5
Приветственное слово ректора Узбекского государственного университета мировых языков У. Б. Азизова .....	6
Приветственное слово ректора Уральского государственного экономического университета, доктора экономических наук, профессора Я. П. Силина .....	7

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Гарипова Г. Т. Премияльный вектор как фактор развития современных тенденций и перспектив русской литературы .....	8
Ильин Н. Д. Русский язык в переводческой деятельности Союза писателей Узбекистана .....	11
Исакова Р. К. Использование инновационных педтехнологий в процессе обучения русскому языку студентов иноязычных групп .....	13
Камилова С. Э. Современная узбекская литература: тенденции, сюжеты, лица .....	16
Лагай Е. А. Метод проектов в контексте компетентностного обучения .....	20
Макарова Е. Н. Трудности освоения системы неродного языка и пути их преодоления ...	23
Мирахмедова Д. Т. Совершенствование тестовых заданий по русскому языку и литературе в свете современных требований.....	26
Филиппова О. В. Перспективные направления развития методики преподавания русского языка как иностранного.....	29

## ФОРУМ 1

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: РОЛЬ И ФУНКЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Алимарданова Ш. А. Словообразовательная пара как комплексная единица русского словообразования .....	33
Бакиров П. У. Основные свойства и признаки пословиц разносистемных языков как паремиологических единиц.....	35
Бологова А. Ю. Образ России в китайских образовательных блогах (на материале bilibili).....	37
Гагарина Н. М. Вреден ли язык интернета для изучения и развития русского языка .....	41
Жакупов Г. А. Исторические чередования с точки зрения диахронической морфологии.....	43
Зайнутдинова М. Б. Системные отношения в русской деривации .....	45
Зинин Е. О. Типы словообразовательных омонимов в современном русском языке .....	48

<b>Золотарева Н. В.</b> О состоянии русского языка в XXI веке .....	50
<b>Ивукина Е. С.</b> Неологизация в современном русском языке .....	52
<b>Им С. Б.</b> Значимость морфонологических явлений в внутрикатегориальном словообразовании .....	54
<b>Исмаилова М. Б.</b> Компоненты стратегической компетенции и их функции в межкультурной коммуникации .....	56
<b>Камалов У. А.</b> Независимые оппозитивные предложения с формой сослагательного наклонения в русском языке и их эквиваленты в узбекском языке .....	58
<b>Кулмаматов О. А.</b> Прагматическое изучение речевых жанров .....	59
<b>Кулмаматова Ш. А.</b> Понятие «юмор» в лингвокультурологическом аспекте .....	62
<b>Латипов О. Ж.</b> Интерпретация иктиологической лексики в русском и узбекском языках .....	65
<b>Лямкина В. А.</b> Конструкции с нулевыми глаголами в русском языке .....	67
<b>Маджидова Р. У.</b> Специфика мировосприятия человека в языковой картине мира .....	69
<b>Маркова Т. Л.</b> Достижение эквивалентности при переводе экономического текста на русский язык .....	71
<b>Мосейко О. А.</b> Метафора как способ вербализации концепта «красный» (на материале романа Е. Водолазкина «Лавр»).....	74
<b>Никифорова М. В.</b> О некоторых особенностях эвфемизации русской речи в период пандемии COVID-19 .....	78
<b>Носиров Л. Х.</b> Лингвокультуремы тематической группы «напитки» (на материале русского и узбекского языков) .....	80
<b>Носирова М. О.</b> Пословичная языковая картина мира как объект аксиологических исследований в языкознании .....	83
<b>Рогозинникова Н. Г.</b> Виды ономастических полисемантов в медийном дискурсе .....	86
<b>Султонова Ш. М., Усмонов О. И.</b> К вопросу об изучении трансформации религиозных фразеологизмов.....	88
<b>Умбетова Н. Ж.</b> Роль глагольной лексики в поэтическом тексте О. О. Сулейменова .....	91
<b>Умиров И. Э., Мадалинова Н. Р.</b> Взгляд на природу парафразов.....	94
<b>Хидирова Г. Н.</b> Стилистический аспект художественного перевода .....	96
<b>Холматова Ш. С.</b> Анализ паремиологических единиц: аксиологический аспект .....	99
<b>Хужанова О. Т.</b> Роль восточных названий животных и растений в создании языковой картины памятников деловой письменности.....	102
<b>Цой А. П.</b> Аксиологические механизмы языковой игры в телевизионном дискурсе .....	106
<b>Цой М. К.</b> Пословицы – кладезь узбекской и русской народной мудрости .....	108
<b>Чергинская И. А.</b> К вопросу об особенностях условных бессоюзных сложных предложений в современном русском языке .....	111
<b>Шакурбанова Н. Э.</b> Социолингвистический потенциал полипредикативных синтаксических конструкций и проблемы его изучения .....	113
<b>Шереметьева А. Г.</b> О семантическом варьировании и семантическом инварианте в русской лексике.....	115
<b>Ягафарова Р. Н.</b> Особенности молодежного сленга .....	119
<b>Якунина А.</b> Понимание колоронимов в лингвистике .....	121

## ФОРУМ 2

### ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ «МЕЖЛИТЕРАТУРНЫХ ОБЩНОСТЕЙ» В СИСТЕМЕ МИРОВОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА XXI ВЕКА

<b>Айткалиева З. Г.</b> Символика цвета и ее связь с концептом «человек» в путевых записках А. П. Чехова «Остров Сахалин» .....	124
<b>Алимова Н. Х.</b> Джамейка Кинкейд – поиск идентичности.....	126

<b>Балич Д. А.</b> Отражение испанской действительности после Второй мировой войны в прозе испанского писателя Мигеля Делибеса (Miguel Delibes) на материале «Святые невинные» (Los Santos Inocentes) .....	129
<b>Батырова Р. М.</b> Идеино-тематический пласт рассказа В. Токаревой «Хрустальный башмачок».....	131
<b>Бердиева Ш. Н.</b> Образ войны в книге С. Алексиевич «У войны не женское лицо» .....	134
<b>Гибралтарская О. Н.</b> Мифопоэтические образы современной русскоязычной литературы .....	137
<b>Кучинский А. Ю.</b> Смысловый вектор в современной русской фантастической прозе ....	140
<b>Лиходзиевский А. С.</b> Политическая сатира Ринга Ларднера-младшего .....	142
<b>Локтева Н. М.</b> История «Креольской жизни» как отображение расовых и классовых отношений в творчестве Дж. Кейбла.....	145
<b>Матенова Ю. У.</b> Метатекстуальный характер заглавия рассказа Э.-Э. Шмитта «Мадемуазель Баттерфляй» .....	148
<b>Низамова М.</b> «Искушение» Й. Макьюэна – «книга о писателе и литературе».....	151
<b>Осипова А. В.</b> Исповедальное начало в рассказе З. Прилепина «Карлсон».....	154
<b>Пардаева З. Ж.</b> Школа узбекского альтернативного литературоведения .....	156
<b>Первухина И. В.</b> Как изменилась лексика русского языка за последние сто лет .....	159
<b>Петрухнин Н. М.</b> Рецепция героев Ф. Достоевского в романе Ю. Буйды «Третье сердце» .....	161
<b>Пулатова В. И.</b> Специфика реализации литературного кода в антиутопии Э. Бёрджесса «1985».....	163
<b>Рахманова А. Х.</b> Коранические сказания как категория универсальной ценности в контексте русской литературы.....	166
<b>Родина И. В.</b> Проблемно-тематическое своеобразие и притчевое начало в пьесе А. Володина «Две стрелы: детектив каменного века» .....	169
<b>Скворцова И. А.</b> Место русского языка среди мировых языков .....	171
<b>Уралова С. В.</b> Свообразие жанра сказки в творчестве В. П. Крапивина .....	173
<b>Шин М. В.</b> Мистика реминисценций в творчестве Н. В. Гоголя.....	175

### ФОРУМ 3

#### ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ И МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

<b>Акромхонова М. О.</b> Применение интерактивных методов обучения на уроках литературы .....	179
<b>Атаджанова А. Ш.</b> Об использовании педагогических технологий при обучении грамматически правильному оформлению русской речи в процессе преподавания РКИ.....	182
<b>Балтабаева А. М.</b> Роль технологии развития критического мышления при изучении истории русской литературы (XI–XVIII вв.) в группах по направлению «Родной язык и литература (русский язык и литература)».....	184
<b>Батырова М. А., Алленова И. В.</b> Изучение русского языка как фактор оптимизации высшего профессионального образования .....	187
<b>Кабулов С. Т., Кеулимжаева У. К.</b> Лингвистические основы обучения русскому языку учащихся иноязычных групп .....	190
<b>Камалова К. Ф.</b> Работа с текстами по специальности на занятиях русского языка .....	193
<b>Кельдиев Т. Т.</b> Обучение юридической терминологии в межкультурной коммуникации .....	195
<b>Магдиева С. С.</b> Интенсификация процесса обучения литературе на базе рефлексии .....	198
<b>Миркурбанов Н. М.</b> К вопросу о формировании литературной и читательской компетентности учащихся .....	200

<b>Рахматулаева Г. М.</b> Из опыта работы по формированию профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов-международников .....	205
<b>Рузиева З. М.</b> Коммуникативно-индивидуализированная система обучения русскому языку.....	208
<b>Софронова И. А.</b> Зарубежная литература на русском языке как часть отечественной литературы и культуры.....	211
<b>Фёдорова Л. И.</b> К вопросу об использовании игровых технологий на занятиях по обучению языку в вузе.....	213
<b>Хегай В. М.</b> Развитие критического мышления у студентов с помощью инновационных технологий .....	216
<b>Хнаева В. А.</b> Способы использования креолизованных текстов в процессе обучения РКИ.....	219
<b>Юлдашева Н. Т.</b> Актуальные образовательные методики и эффективные практики в современном педагогическом образовании .....	223
<b>Якубова Ф. А.</b> Организация текущего контроля при преподавании русского языка средствами технологии эдьютейнмент.....	225

*Научное издание*

## **XVIII ВИНОГРАДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

Сборник научных трудов  
по результатам работы ежегодной международной  
научно-практической конференции

(Ташкент, 27 мая 2022 г.)

*Печатается в авторской редакции и без издательской корректуры*

Компьютерная верстка *М. Ю. Ворониной*

Поз. 36. Подписано в печать 04.07.2022.

Формат 70 × 100/16. Гарнитура литературная. Бумага офсетная. Печать плоская.

Уч.-изд. л. 18,6. Усл. печ. л. 18,9. Печ. л. 14,5. Заказ 339. Тираж 11 экз.

Издательство Уральского государственного экономического университета  
620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45

Отпечатано с готового оригинал-макета в подразделении оперативной полиграфии  
Уральского государственного экономического университета

