Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан
Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы
Уральский государственный экономический университет
Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова
Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова





XIV ВИНОГРАДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции

(Ташкент, 16 мая 2018 г.)

Ташкент — Екатеринбург
2018

Виктор Владимирович Виноградов

Русский литературовед и языковед-русист, академик АН СССР, доктор филологических наук, основоположник научной школы в русском языкознании, специалист по истории русского языка, поэтике и стилистике русской литературы. Труды В. В. Виноградова стали основой для развития новых отраслей филологии: истории русского литературного языка, науки о языке художественных произведений, фразеологии.



Будучи новатором в нескольких областях филологических знаний, В. В. Виноградов одновременно обладал редким и благословенным даром историка науки, способного оценить и укрепить жизненную силу научной традиции, умеющего видеть в фактах и идеях прошлого не только краски и оттенки ушедшего времени, но и их необходимость и значение для настоящего.

Н. И. Толстой

Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан
Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы
Уральский государственный экономический университет
Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова
Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова

XIV Виноградовские чтения

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции

(Ташкент, 16 мая 2018 г.)

Ташкент – Екатеринбург
2018

УДК 8:37.091.3
ББК 80/84:74.026
В49

Ответственный редактор

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *А. С. Лиходзиевский*,
кандидат филологических наук, доцент *Н. В. Золотарева*

Ответственность за оригинальность представленных материалов несут авторы

В49 **XIV Виноградовские чтения** [Текст] : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Ташкент, 16 мая 2018 г.) / [отв. ред. Н. М. Миркурбанов ; ред. кол. : Н. М. Петрухина, И. В. Родина, Е. Н. Макарова] ; Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан, Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы, Урал. гос. экон. ун-т, Северный (Арктический) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова, Калмыцкий гос. ун-т им. Б. Б. Городовикова. – Ташкент – Екатеринбург : [Изд-во Урал. гос. экон. ун-та], 2018. – 317 с.

Сборник включает в себя научные статьи, представленные на XIV Виноградовских чтениях, ежегодно проводимых в Республике Узбекистан. В сборнике представлены научно-теоретические и методические разработки преподавателей-практиков, ведущих и молодых ученых в области русского и зарубежного литературоведения, лингвистики, методики.

Материалы сборника предназначены филологам, методистам, преподавателям всех образовательных ступеней, а также тем, кто интересуется вопросами современной русистики и методики преподавания.

УДК 8:37.091.3
ББК 80/84:74.026

© Авторы, указанные в содержании, 2018
© Уральский государственный
экономический университет, 2018

Четырнадцатые Виноградовские чтения в Республике Узбекистан

Организационный комитет Четырнадцатых Виноградовских чтений выражает признательность и благодарность всем специалистам, принявшим участие в работе конференции. Проблемное поле Четырнадцатых Виноградовских чтений традиционно включает в себя актуальные вопросы филологической науки XXI века, методики преподавания языка и литературы, а также ориентировано на новационную интерпретацию концептуальных филологических проблем в современных реалиях гуманитарной научной мысли.

Чтения в первую очередь посвящены памяти крупнейшего филолога XX века В. В. Виноградова, без знания теоретических научных трудов которого немыслимо развитие современной филологической науки. Его имя принадлежит не только русской, но и мировой филологической науке.

Организационный комитет

В. Л. Тюрденев
Чрезвычайный и Полномочный Посол Российской Федерации
в Республике Узбекистан

Уважаемые участники XIV Виноградовских чтений!

Мы рады принять участие и приветствуем русистов Узбекистана на ежегодной научно-практической конференции, направленной на поддержку, развитие и продвижение русского языка и культуры, расширение русскоязычного пространства в современном мире.

В современных условиях глобализации, интеграции неоспорима роль русского языка в духовной консолидации народов мира; становится очевидной необходимость повышения статуса русского языка в мировом сообществе, его значения в гуманитарной составляющей международных отношений.

Виноградовские чтения как важное культурно-образовательное мероприятие привлекает к русскому языку все большее внимание, дает новый импульс закреплению и дальнейшему росту интереса к его изучению.

Представительством Россотрудничества в Республике Узбекистан проводится разноплановая и всесторонняя работа в продвижении и популяризации русского языка в тесном взаимодействии с государственными образовательными учреждениями и общественными организациями.

Новым этапом развития культурно-гуманитарного сотрудничества в сфере продвижения русского языка стал выпуск сборника «XIV Виноградовские чтения», объединивший вузы Российской Федерации и русистов Узбекистана. Представительством Россотрудничества в Узбекистане, совместно с партнерами на постоянной основе организовывается проведение масштабных мероприятий, акций, курсов повышения квалификации для учителей предметников, преподающих на русском языке с выдачей сертификатов, стажировок в РФ. Постоянный поиск новых форм сотрудничества обуславливает и реализацию новых интересных проектов.

В заключении хочу сказать, что наш сегодняшний форум является научным и культурно-общественным событием в системе инновационно-корпоративного сотрудничества как для Узбекистана, так и для России. Желаю успехов в работе конференции!

В. Н. Шулика
Руководитель Представительства Россотрудничества в Республике Узбекистан,
советник Посольства Российской Федерации вУзбекистане

Уважаемые дамы и господа!

Я искренне рад возможности приветствовать участников конференции «Виноградовские чтения», являющейся главным форумом и профессиональной трибуной русистов Республики Узбекистан. Сегодня в программе, ставших уже традиционными XIV Виноградовских чтений представлено более 100 докладов не только ученых Узбекистана, что свидетельствует о том, что педагоги-русисты школ, профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудники научно-исследовательских учреждений Узбекистана, России, Казахстана, принимающие участие в конференции, воспринимают Чтения как трибуну, с которой можно поделиться с коллегами опытом преподавания русского языка и литературы, научными изысканиями в области русистики, апробировать свои самые смелые научные гипотезы.

Виноградов Виктор Владимирович был одновременно и лингвистом, и литературоведом, человеком энциклопедических знаний, родоначальником двух лингвистических наук – истории русского литературного языка и науки о языке художественной литературы. Его идеи обусловили творческий импульс для разработки и развития почти всех отраслей филологии как в самой России, так и за ее пределами.

Виноградов был гениальным ученым и дальновидным человеком, он не только создавал и обосновывал грандиозные научные концепции, но и воспитал не одно поколение ученых, которые основываясь на его открытиях, создавали свои научные школы. Научный полифонизм Виктора Владимировича Виноградова, его широкий кругозор, его научная и человеческая толерантность, не только дали название ежегодному форуму русистов Республики, но и постоянно определяют плодотворность научных и методических поисков участников конференции

Виноградовские чтения фактически являются своеобразной исследовательской площадкой, на которой уже 14-й год апробируются научно-методические идеи известных ученых филологов, методистов и учителей-практиков Республики Узбекистан. Здесь происходит обмен опытом русистов Узбекистана со своими коллегами из России и других стран.

Дорогие друзья, разрешите выразить вам свое уважение и искреннюю признательность за активное участие в проведении «Виноградовских чтений» и многих совместных мероприятий по продвижению русского языка, русской литературы, русской культуры!

Пленарное заседание

Н. М. Миркурбанов, Н. М. Петрухина

Роль Ташкентского объединения преподавателей русского языка и литературы в образовательной парадигме современного Узбекистана

Дорогие гости, коллеги, друзья!

Важнейшим двигателем общественного, технического и экономического прогресса в историческом контексте развития человеческой цивилизации является синтез высокого уровня развития образования и высокий уровень развития науки.

Сегодня на XIV Виноградовских чтениях собрался цвет русистики Республики Узбекистан: «ученый мир», преподаватели-практики, школьные учителя, представляющие творческий, интеллектуальный потенциал страны.

На протяжении 14 лет, ТОПРЯЛ, как важная составляющая образовательной парадигмы страны, проводит на постоянной основе мероприятия, содействующие развитию филологической русистики в нашей Республике, обеспечивая развитие преемственной связи между образовательными структурами «школа – лицей (колледж) – бакалавриат – магистратура» с выходом в научную сферу.

Направление работы ТОПРЯЛ обусловлено многоуровневым характером – это и научная, и творческая и духовно-просветительская деятельность, реализующаяся не только в тесном сотрудничестве со школами, лицеями, колледжами и вузами Республики Узбекистан, но и с такими организациями как Центр науки и культуры при Россотрудничестве, с Русским культурным центром, библиотекой имени Толстого, факультетами повышения квалификации и другими организациями.

Одно из приоритетных направлений деятельности ТОПРЯЛ – это работа с одаренной, творческой молодежью.

Члены объединения русистов принимают активное участие в проведении заседаний «Литературной гостиной», поддерживают функционирование студенческого клуба «Беседы любителей русской словесности» на базе факультета иностранных языков ТГПУ имени Низами, литературно-художественного объединения «Круг друзей», факультет русской филологии УзГУМЯ; организуют тематические вечера в системе инновационно-корпоративного сотрудничества: дни русской письменности, знаменательные даты, конкурсы и викторины по русскому языку и литературе среди школьников и студентов. 23 ноября 2018 года ТОПРЯЛ на базе Центра русского языка при УзГУМЯ организовал проведение встречи с ведущими русскоязычными поэтами Узбекистана (Н. Ильиным, В. Осадченко и др.) и замечательным переводчиком Мирпулатом Мирзо. Все мероприятия обуславливают качественно новый уровень интеграции объединения русистов в единое научное сообщество в области образования, культуры и пропаганды, что определяет значимость русского языка и литературы в реалиях современного иноэтнокультурного пространства.

Этому также способствует проведение ежегодной конференции «Виноградовские чтения», которая помогает определить концептуальное направление научно-методических поисков филологов-русистов Узбекистана в реалиях современного образовательного пространства.

«Виноградовские чтения» предоставляют возможность практикам поделится своими достижениями в области преподавания русского языка и литературы, а ученые-филологи выносят на суд своих коллег и молодых ученых результаты научных исследований в области литературоведения, лингвистики и методики преподавания.

Географическая палитра участников чтений ежегодно расширяется. Сегодня мы совместно с нашими партнерами определяем векторное направление на интегративное сближение России и Узбекистана в рамках филологической науки, РУСИСТИКИ.

Сегодня в Узбекистане – государстве, вобравшем в себя большое количество наций и народностей, создана уникальная возможность для их полноценного развития в едином полидиалогическом языковом поле.

Актуализация участия в организуемых ТОПРЯЛ Виноградовских чтениях широкого круга как отечественных преподавателей и ученых, так и зарубежных представителей обусловлена возможностью выхода ученых-филологов Республики Узбекистан на качественно новый уровень сотрудничества и интеграции в мировое научное сообщество в области образования, культуры и сферы пропаганды и развития русского языка и литературы в иноэтнокультурном пространстве.

Ежегодно на конференции мы подводим итоги прошедшего года и хочется выразить искреннюю благодарность активистам правления ТОПРЯЛ, постоянным и новым партнерам за плодотворное сотрудничество.

Виноградовские чтения, организуемые в системе ежегодной итоговой конференции по проблемам функционирования русского языка и русской литературы в Республике Узбекистан демонстрируют не только неослабевающий интерес русистов-филологов Узбекистана к проблемам преподавания и изучения русского языка и литературы, но и громадный научный потенциал филологической науки Республики.

Ежегодные «Виноградовские чтения» – это качественная и перспективная научно-дискуссионная площадка для прогрессивного развития русской филологии Узбекистана.

Е. Н. Макарова
Уральский государственный экономический университет
(Екатеринбург, Россия)

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

Использование русского языка в качестве языка-посредника в разных сферах и ситуациях общения привлекает внимание многих современных исследователей [4]. Анализ функциональной нагрузки русского языка у студентов-иностранцев, а также изучение интенсивности использования ими других языков в поликультурном общении в среде российского высшего учебного заведения, представляется актуальной задачей.

Сегодня для среды российского вуза характерна ситуация многоязычия: число иностранных граждан, получающих высшее образование в Российской Федерации, растет. Среди тех, кто приезжает в российские вузы, есть представители как бывших союзных республик, так и стран дальнего зарубежья. В этих условиях актуальным становится вопрос о межъязыковой и межкультурной коммуникации российских

и иностранных студентов, а также общении представителей разных национальностей друг с другом. Студенты, приезжающие из стран дальнего зарубежья, как правило, владеют английским языком. Русский язык, знание которого необходимо в процессе обучения, совершенствуется ими как на занятиях по русскому языку, так и в повседневном общении. Представители бывших союзных республик, наряду с родным, владеют русским языком.

Для решения поставленной задачи был выбран метод анкетирования. В качестве респондентов на первом этапе работы, который представлен в данной статье, выступили представители республики Узбекистан, обучающиеся в вузах г. Екатеринбурга. Такой выбор обусловлен несколькими обстоятельствами. Статус русского языка, который имеет в республике Узбекистан историческую традицию, достаточно высок: «русский язык как язык международного общения пользуется немалым авторитетом среди населения» [2, с. 146]. Количество свободно владеющих разговорным русским языком, по последним данным, составляет около 13 миллионов человек. Вместе с тем роль русского языка в качестве средства межэтнического общения в последние годы менялась. Несмотря на то, что она по-прежнему достаточно значима, отмечается снижение статуса русского языка в публичной сфере [3, с. 7]. Кроме того, ряд авторов отмечают попытки использовать для межнационального общения английский язык, хотя предпосылки для его использования в этом качестве отсутствуют [1].

В этой связи уровень владения русским языком молодого поколения жителей республики Узбекистан, их отношение к русскому языку и его использование в качестве лингва франка в многонациональной среде, представляет большой интерес.

В анкетировании приняли участие 29 респондентов. Анкета состояла из 61 вопроса, относящихся к разным типам (открытый вопрос, закрытый вопрос, выбор из представленный вариантов). Анализ полученных ответов, представленный ниже, позволил дать социолингвистическую характеристику респондентов, выявить интенсивность использования ими русского, английского и узбекского языков в разных коммуникативных ситуациях, а также определить факторы, определяющие выбор языка в качестве средства общения в многонациональной среде высшего учебного заведения.

Возраст учащихся, принявших участие в анкетировании составляет от 19 до 22 лет. 77 % опрошенных являются мужчинами, 23 % – женщинами. Все респонденты в настоящее время учатся в высших учебных заведениях города Екатеринбурга и проживают на территории Российской Федерации. Все информанты указали в качестве места своего рождения Узбекистан. 15 % из них приехали в Екатеринбург из столицы республики, 23 % указали в качестве места проживания крупный город, 39 % – небольшой город и 23 % родились и выросли в сельской местности. Все студенты, кроме информанта № 9 приехали в Российскую Федерацию с целью получить высшее образование после окончания школы. Информант № 9 переехал в Екатеринбург с семьей в возрасте 12 лет на постоянное место жительства.

Родным языком все респонденты, кроме № 10 назвали узбекский язык, четверо уточнили, что родным языком является навои, самаркандский диалект (два человека) и каракалпакский. Информант № 10, назвавший в качестве родного русский язык, владеет узбекским языком на уровне разговорного. На вопрос о понимании информантами диалектов узбекского языка 53 % опрошенных ответили утвердительно, у 14 % – понимание диалектов было названо частичным, 33 % студентов при выборе оценки знаний диалектов родного языка воспользовались предложенным для выбора ответом «очень плохо».

При составлении социолингвистического и лингво-культурологического портрета важно учитывать знание респондентами разных языков, которые используются

в качестве вторых и (или) иностранных. В анкету был включен вопрос о владении студентами из республики Узбекистан другими языками (кроме родного). Среди них были названы русский язык (все информанты), английский язык, свободное владение которым отметили два студента, а также киргизский, уйгурский и казахский. В качестве языка, на котором респонденты говорили дома, у половины участников анкетирования фигурирует только узбекский язык, у информанта № 10 – только русский, у остальных – узбекский и русский, узбекский и казахский, а также каракалпакский. На вопрос о владении языками ближайших родственников (мать, отец, братья и сестры) были получены разнообразные ответы, среди них в 21 % случаев было отмечено владение родственниками только узбекским языком. Члены семей оставшейся части информантов наряду с узбекским, знают русский, казахский, киргизский и английский.

Сами респонденты начали изучать русский язык либо в детском саду в возрасте 3–4 лет, либо в начальной школе (в возрасте 6–7–8 лет). Интересно, что два студента разделяют овладение русским языком на родине и в Российской Федерации. Так, информант № 9, приехавший в Екатеринбург в возрасте 12 лет, представил следующий комментарий: «реальное изучение русского языка началось в Екатеринбурге». Респондент № 11, проживавший на родине в сельской местности и начавший изучать русский язык в первом классе школы, уточнил, что «настоящее изучение русского языка» началось у него в возрасте 20 лет при поступлении в высшее учебное заведение. В целом, период овладения информантами русским языком достаточно длителен и составляет от 12 до 16 лет, однако активным использование русского языка всеми студентами в республике Узбекистан назвать нельзя. Информант № 10, определивший в качестве родного языка русский, уточнил, что говорит на нем с рождения, поскольку языком, на котором он общался дома, был русский язык. На вопрос о владении языками близких родственников, этим студентом был назван русский, на котором говорит его мать, и узбекский – родной язык его отца.

Респондентам было предложено охарактеризовать владение русской устной и письменной речью, используя шкалу, состоящую из пяти позиций (от «свободно» до «очень плохо»). Результаты такой субъективной оценки свидетельствуют, что абсолютное большинство студентов считают, что полностью освоили навыки устной и письменной русской речи. Никто, за исключением информанта № 11, не выбрал в качестве оценки устной речи вариант «средне». Три информанта полагают, что навык письма развит у них лучше, чем навык говорения. Задачей анкетирования не являлась фиксация и анализ ошибок студентов из республики Узбекистан в русской речи, однако при чтении ответов на вопросы анкеты автором было отмечены случаи нарушения языковой нормы. Устное общение автора с респондентами подтверждает наличие ошибок разного рода и в устной речи, в том числе у учащихся, оценивших свое владение русским языком как свободное.

Анализ использования русского языка узбекскими студентами дал интересные результаты. Находясь в среде российского вуза, респонденты используют три языка: русский язык, английский и узбекский. Функциональная нагрузка этих языков, конечно, различна.

На вопрос о том, на каком языке они предпочли бы говорить в вузе, были получены неожиданные ответы: у немногим менее половины участников опроса предпочтение отдано русскому языку, 25 % опрошенных предпочли бы сочетать в процессе обучения русский и английский. Такое же количество студентов хотят говорить в учебном заведении только по-английски. В качестве языка для общения в образовательной среде единично были также названы узбекский и немецкий языки. Респон-

дентам был также задан вопрос об их языковом поведении в течение дня. Около 70 % из них, покидая стены вуза, говорят только по-русски, оставшиеся по-русски и по-узбекски, лишь один человек написал в качестве превалирующего языка общения в течение дня узбекский язык. Отвечая на вопрос о предпочтительном языке для общения в течение дня в случае возможного выбора, треть от общего числа информантов назвали русский язык, почти такое же количество – английский, оставшиеся респонденты хотят ис-пользовать в этом случае два языка: русский и узбекский (14 %), русский и английский (14 %), а также только узбекский.

Анализ использования студентами из Узбекистана русского языка в общении с соотечественниками и представителями других национальностей представлен ниже.

На вопрос о выборе языка для общения с соотечественниками, половина опрошенных на первое место поставили русский (46 %). Около 30 % общаются с представителями республики Узбекистан как на русском, так и на узбекском, оставшиеся респонденты используют для коммуникации в этой ситуации только узбекский язык, причем один из информантов сделал примечание, что на родном языке говорит только с теми, кто ему знаком.

На вопрос о предпочтительном языке для общения с представителями Казахстана, Киргизии и Таджикистана, были получены следующие ответы: «только на русском» (около 80 %), «частично на русском, частично на тюркском», «на казахском с казахами», «на киргизском с киргизами». Несколько студентов акцентировали, что «с таджиками общаемся только по-русски».

Поскольку подавляющее число принявших участие в анкетировании являются студентами Уральского государственного экономического университета, в котором учатся представители 38 стран, вопрос об использовании английского языка вполне правомерен. 46 % учащихся из республики Узбекистан активно используют английский язык для общения с французами, представителями африканских государств, студентами из Китая, а также «со всеми иностранцами, обучающимися в вузе». Остальные респонденты дали следующие ответы на этот вопрос: «не очень хорошо владею английским», «не владею на уровне разговорного», «ни с кем не общаюсь», «не знаю английского», «использую русский язык».

Следующая группа ответов позволяет прояснить отношение студентов из республики Узбекистан к русскому языку и понимание возможностей его использования в будущем. На вопрос «Является ли знание русского языка необходимостью для Вашей будущей профессиональной деятельности в республике Узбекистан?» все респонденты дали утвердительный ответ. Один из информантов уточнил, что «это скорее не преимущество, а необходимость». Информант № 11 отметил, что «русский язык нужен, но «английский нужен больше русского».

Продвижение по карьерной лестнице без владения русским языком, по мнению 46 % опрошенных, невозможно. Остальная часть респондентов были менее категоричны: «не знаю», «трудно», «да», «не знаю, так как те, кто сделал, все знают русский». Знание русского языка, по выражению одного из студентов, «поможет заработать масло на хлеб».

На вопрос «Можно ли сделать успешную карьеру в сфере Вашей будущей профессиональной деятельности в республике Узбекистан, не владея английским языком?» были получены похожие ответы. 53 % студентов полагают, что «это невозможно», «почти невозможно», «трудновато будет». Около 20 % считают, что это возможно. Часть респондентов не ответили на этот вопрос, или ответили «не знаю».

В последнем вопросе русский и английский языки были противопоставлены: «Знание какого языка – русского или английского, Вы считает более важным для

успешной профессиональной карьеры в республике Узбекистан в настоящее время?». Немногим менее половины опрошенных выбрали в качестве необходимого языка русский, 20 % – английский, 15 % – оба языка. Несколько респондентов затруднились ответить на этот вопрос. Информант № 5 пояснила свой ответ: «Думаю, что знание русского станет обязательным условием, а английского – желательным. Больше договоров и соглашений будет подписано с Россией».

Итак, проведенный анализ показал, что функционирование русского языка в студенческой многонациональной среде вуза велика. Респонденты из республики Узбекистан используют русский язык не только в процессе обучения и в ситуациях общения с носителями русского языка, но и в процессе взаимодействия с другими коммуникантами, в том числе с соотечественниками, представителями стран ближнего и дальнего зарубежья. Данные опроса показывают, что большая часть респондентов признает важность владения русским языком, в том числе для построения успешной профессиональной карьеры за пределами Российской Федерации, в частности, в республике Узбекистан. Вместе с тем, нельзя не отметить значимую роль английского языка в общении с представителями других национальностей, обучающимися в университете. Несмотря на то, что все студенты владеют русским языком в той или иной степени, роль языка межэтнического общения в российском вузе наряду с русским, выполняет английский язык, важность изучения которого также была акцентирована частью узбекских информантов.

Полученные данные являются первым этапом исследования языковой и культурной адаптации представителей республики Узбекистан в российской образовательной среде. Важным вопросом является выявление и изучение трудностей, в том числе, лингвистических, препятствующих успешному обучению этих студентов. Исследование проблемы узбекско-русской интерференции в речи узбеков, совершенствующих русский язык в среде его носителей, также актуально. Перспективным представляется разработка поднимаемой в последнее время в ряде работ проблемы определения национальной принадлежности по акцентным характеристикам неродной речи. Многонациональная среда высшей школы может быть использована в качестве площадки для разработки проблем межкультурной коммуникации, а также выработки путей их решения.

Литература

1. *Денисенко В. Н., Исаев М. И.* Русский язык на Евро-Азиатском пространстве // Человек в зеркале языка: Вопросы теории и практики: сборник, посвященный 100-летию Ф. П. Филина / отв. ред. А. П. Юдакин. М., 2008. Кн. 3.

2. *Мухитдинова Х. С.* Вопросы обучения узбекскому языку как второму в условиях билингвизма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 630.

3. *Ходжаева С. А.* Роль русского языка и перспективы развития его ресурсов в условиях дальнейшей демократизации общества (на примере Узбекистана) // XIII Виноградовские чтения: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Ташкент, 4 мая 2017 г.) / отв. ред. Н. М. Миркурбанов. Ташкент – Екатеринбург: [Изд-во Урал. гос. экон. ун-та], 2017.

4. *Языки* соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации: сборник статей / отв. ред. Н. Б. Вахтин. СПб.: Изд-во Евр. ун-та в Санкт-Петербурге, 2011.

А. Г. Шереметьева
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Учение В. В. Виноградова о формах слова и вопросы языковой дифференциации

Теория лингвистической вариативности является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики. Вариологическая проблематика объединяет формальные и семантические аспекты изучения различных языковых уровней. Наибольший интерес вызывают вопросы лексической вариантности, непосредственно связанные с «вечной» проблематикой тождества слова и отдельности слова.

Впервые в русистике на возможность варьирования слова обратил внимание В. В. Виноградов. В работе 1941 г. «О формах слова» он выделил фономорфологические и этимологические варианты слов: *палатализоваться – палатализироваться*, *тождество – тожество*, которые предложил считать своеобразными «лексическими формами» слова в отличие от форм грамматических: *буду читать*, *колени*, *прескверный* и т.д. К фономорфологическим вариантам слова В. В. Виноградов относил также акцентные модификации типа *Отзыв – отзЫв*, *прИзрак – призрАк* в русском литературном языке XVIII – начала XIX в., а также социально обусловленные модификации произношения типа *принцип – принсип – прынцип* в литературном языке 60-х гг. XIX в. По мысли В. В. Виноградова, «разные фономорфологические варианты слова могут выполнять различные стилистические функции и могут использоваться с разным экспрессивным назначением» [1, с. 44–45].

Квалифицируя лингвистическое варьирование как частичное формальное или семантическое изменение языковой единицы, не нарушающее ее сущностных признаков и психологической целостности. Важно указать специфику вариантности по отношению к ряду смежных явлений, таких как синонимия, дублетность, языковая дифференциация, гетерофония (супплетивизм) в связи с формальным варьированием; полисемия и омонимия – в связи с варьированием семантическим. Эти явления занимают своеобразное «пограничное» положение по отношению к языковой вариантности, некоторые из них даже квалифицируются в качестве «пределов» варьирования. Так, например, Ю. С. Степанов обосновывает идею о «пределах вариаций слова в трех разных отношениях» [2, с. 14–20]: вариации фонетической оболочки слова имеют пределом синоним, вариации значения (сигнифинита) имеют пределом термин-омоним, вариации денотата имеют пределом метафору.

Критерий разграничения вариантности и смежных явлений – сохранение тождества языкового объекта. Если колебания формы или значения не столь значительны, чтобы изменить сущностные признаки объекта, то можно говорить о его вариантности. Если же количество изменений достигает предельного уровня и вызывает качественную деформацию формы или значения, то это ведет к появлению нового объекта, его «отрыву» от прежней сущности.

В связи с проблемами лексического варьирования рассматривается и явление языковой дифференциации. Дифференциация, в отличие от вариантности, предполагает неравнозначность сосуществующих форм, объединяет явления, связанные с разграничением сферы употребления или со специализацией употребления какого-либо явления языка. По мнению О. И. Москальской, «языковая дифференциация имеет характеристики, диаметрально противоположные явлению вариантности, в частности, дифференциация не связана рамками литературной нормы и она предполагает обяза-

тельную дополнительную информацию, выражаемую членами ряда помимо основного лексического и грамматического значения» [3, с. 57].

«Ни одно слово языка, – утверждает О. И. Москальская, – не остается вне того или иного аспекта языковой дифференциации» [3, с. 58]. При этом возможны следующие системы оппозиций: лексика литературного языка – лексика различных нелитературных форм языка (диалекты, жаргоны, просторечие и др.), лексика нетерминологическая – лексика терминологическая, лексика нейтрального стиля нетерминологического слоя литературного языка – стилистически экспрессивная лексика – лексика разговорного стиля речи, а также оппозиция территориальных вариантов немецкого литературного языка (немецкий национальный вариант – австрийский национальный вариант – швейцарский национальный вариант) [3, с. 60]. Кроме не характерной для русского литературного языка последней оппозиции, все остальные позволяют и на русской почве провести более четкие границы собственно языковой вариантности, отделив ее от явлений дифференциации. Так, большинство «сомнительных» примеров, проводимых даже в классических работах по лексической вариантности (В. В. Виноградов, А. И. Смирницкий, Ф. П. Филин, К. С. Горбачевич) следует квалифицировать не как вариантные, а как дифференциальные лексические формы: *Атом – атОм* (литературное – профессиональное), *острый – вострый* (литературное – диалектное или просторечное), *золотой – златой* (нейтральный стиль – экспрессивно-стилистическая лексика) и т.д.

Несомненно, специфической чертой русского литературного языка является дифференциация этимологического характера «русское – церковно-славянское», непосредственно связанная со стилистической дифференциацией «нейтральное – книжное»: *золотой – златой*, *город – град*, *однажды – единожды*, *дочь – дщерь* и т.п.

На наш взгляд, вполне обоснованное введение понятия языковой дифференциации, противопоставленной вариантности, способствует более глубокому пониманию самой вариантности: ее сфера сужается, границы становятся более отчетливыми. Все формальные модификации, несущие дополнительную информацию или находящиеся за пределами литературной нормы, не могут быть разновидностями того же самого объекта, это другие сущности, следовательно, не варианты.

Разграничение вариантности и языковой дифференциации представляется нам более оправданным, чем компромиссное выделение в ряде работ полных и неполных, общеупотребительных, профессиональных и территориальных вариантов. Вместе с тем следует отметить, что противопоставление вариантности и языковой дифференциации осложняется наличием в общей системе литературного языка особых «размытых зон», связанных как с подвижностью самой нормы, так и нечеткостью критериев кодификации. Такие «размытые зоны» между вариантностью и дифференциацией особенно заметны при идентификации формальных лексических вариантов типа *ноль/нуль*, *фиорд/фьёрд* и т.п.

Следует учитывать также, что разграничение вариантности, дифференциации и синонимии связано с единицами одного языкового яруса, хотя в лингвистике существует и идея межуровневой вариантности. На наш взгляд, признание вариантами, т.е. фактически одним и тем же лингвистическим объектом, единиц типа *землепашец – пахать землю – Он пашет землю*, *тетрадочка – маленькая тетрадь*, *снегопад – Снег падает* и т.п. нецелесообразно, поскольку при этом вариантность вновь «размывается» до крайне аморфного состояния. Особенно это касается единиц синтаксического уровня, сложная структура которых предполагает многомерные колебания формы и значения. При этом варианты одной синтаксической конструкции могут включать в свой состав синонимические единицы другого уровня. Ср.: *убить из-за денег / убить*

ради денег – формальные варианты словосочетания, *из-за – ради* – синонимичные предлоги.

Как видим, лексические формы, выявленные В. В. Виноградовым наряду с традиционными грамматическими словоформами, показали возможность русской лексеме функционировать в виде нескольких формальных репрезентантов, которые могут находиться как в отношении вариантности, так и языковой дифференциации.

Литература

1. *Виноградов В. В.* О формах слова // Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975.

2. *Степанов Ю. С.* Основы общего языкознания. М.: Просвещение, 1975.

3. *Москальская О. И.* Вариантность и дифференциация в лексике литературного немецкого языка // Норма и социальная дифференциация языка. М.: Наука, 1969.

С. Э. Камилова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Проблема перевода и современный литературный процесс в Узбекистане

Современный литературный процесс рубежа XX–XXI вв. отражает изменение социально-политической и культурной атмосферы данной эпохи, в контексте которого предпринимаются попытки осмысления литературного развития, значимости и необходимости перевода произведений узбекских автором на русский язык. Об этом свидетельствует развернувшаяся на страницах передового литературно-художественного, общественно-политического журнала «Шарқ Юлдузи» дискуссия о современном литературном процессе (5), а также ряд статей в журналах «Ёшлик», «Тафаккур», «Гулистон», «Ўзбек тили ва адабиёти», газете «Китоб дунёси» и др. В узбекской литературной критике также отсутствует единая стратегическая направляющая по этому вопросу.

Сегодня, в современном литературном процессе Узбекистана намечена тенденция качественно нового отражения действительности, актуализирующего для узбекской литературы модернистский принцип. Его современное развитие обусловлено как объективными причинами – «в условиях тоталитаризма использование данной эстетики было невозможным», так и субъективными – «в литературе еще не появились художники, способные в полной мере вобрать все принципы и приемы модернизма». В произведениях современных художников слова наиболее удачными можно считать эксперименты в использовании символизации и метафоризации, при этом модернистские тенденции проявляются в произведениях с философской, идейно-нравственной, мифологической направленностью. Необходимо констатировать появление «детективной линии», что также является новационной для узбекской литературы. Реалистическая же форма письма в современной узбекской литературе характеризуется активным развитием исторической и концептуальной прозы. Таким образом, можно говорить, что для «современной узбекской литературы характерен плюрализм авторских концепций мировидения, появление новых форм постижения действительности и переосмысление в сторону ментальных ориентиров национальных образов» [1, с. 147].

В литературном процессе современности творчески активна целая плеяда авторов, уже хорошо известных узбекскому читателю, произведения которых переведены

на русский язык (Тоҳир Малик, Хуршид Дўстмухаммад, Улугбек Хамдам, Тилаволди Жўраев, Саломат Вафо, Зульфия Куролбой қизи и др.).

Современная узбекская литература «…приумножая традиции литератур Востока, начала осваивать тенденции мировой литературы» [1, с. 157]. Конечно, мировые литературные традиции еще не стали прочным фундаментом в построении узбекских художественных произведений, но под влиянием быстрорастущего общественно-политического и экономического мировоззрения формируется литературно-художественное сознание, тяготеющее в сторону усложнения. Выделяется приоритетная проблематика в творчестве ряда прозаиков – «судьба человека в условиях рынка» с главным героем, который или успешно приспособился к рыночным отношениям, или превратился в «бракованную» личность.

«Писатели, – утверждает Й. Солижонов, – каждый по-своему раскрывают трагедию одиночества», также он выделяет ряд новационных для узбекской литературы тенденций в создании современных художественных произведений:

1) отказ от дидактизма и менторства;

2) изменение роли женщины в современном обществе, разработка рефлексирующих образов женщин, находящихся в ситуации выбора;

3) симбиоз социокультурный и идейно-нравственный типов проблематик;

4) попытка осмысления исторического пути узбекского народа в эпоху социализма;

5) тяготение к динамическим сюжетам (как негативная тенденция, породившая «рыночных писателей и рыночную литературу»);

6) склонность к публицистичности и описательности.

Сегодня правомерно говорить, что тенденции и новации в развитии современного литературного процесса в Узбекистане указывают на эволюционирующий характер литературного поля узбекской словесности.

Узбекская литература на современном этапе проходит сложный и индивидуальный путь развития.

Одним из важных вопросов, напрямую связанным с изучением и постижением современного литературного процесса является проблема перевода. Переводоведческий сектор в Республике озадачен необходимостью качественного перевода произведений узбекских на русский язык, что позволит расширить читательскую аудиторию и актуализирует интерес исследователей к творчеству узбекских писателей.

Многие произведения авторов узбекской литературы переведены на русский язык. Широкому читателю представлен большой пласт произведений с ярко выраженным патриотическим пафосом (в частности, поэзия А. Арипова, Э. Вахидова, Г. Джураевой, произведения «Она тупроқ» («Мать-земля») Б. Даминова, «Боғ кўчамни қўмсайман» Н. Кабула, «Навруз, Навруз» Ш. Холмирзаева и др.), представлена целая галлерея национальных образов – исторических личностей и героев узбекского фольклора: «Ибн Сина», «Беруни» М. Кариева, «Сарбадорлар» («Сарбадары») М. Али, «Яссавийнинг сўнги сафари» С. Сиёева, «Махмуд Тараби» А. Дильмурата и др.

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

Особый интерес для переводчиков представляет массовая литература (жанры приключенческой повести и любовного романа. Ярким примером являются сенти-

ментальные произведения Набижона Хошимова, пользующиеся спросом на книжном рынке) и научная фантастика, пытающаяся не только заглянуть в будущее («Олис сайёра» («Далекая планета»), «Келгиндилар» («Пришельцы») Х. Шайхова; «Заҳарли ғубор» («Ядовитая пыль») Т. Малика и Б. Хошимхужаева), но и раскрыть тайны прошлого («Фалак» Т. Малика).

Нельзя не отметить специфику постмодернистких тенденций в узбекской литературе, которые обладая национальными чертами и извечной «мантрой» в узбекской словесности – «дервишевством», 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. Файха, Саломат Вафо, некоторые произведения У. Хамдама, И. Султана. Перед переводчиками стоит серьезная задача, передать стилистическую доминанту: наряду с синтетическим характером текстов данных писателей донести до читателя объединяющий их всех признак – стремление прозаиков не к парадоксальности, а к реальности. Эти явления еще предстоит переосмыслить, однако можно констатировать, что узбекские писатели и переводчики находятся в поиске, экспериментируют, расширяя арсенал средств и приемов письма, что позволяет говорить о развитии узбекской переводоведческой школы в Республике Узбекистан.

Литература

1. *Солижонов Й.* XXI аср насри манзалари: мавзу, муаммо ва ечим (Панорама прозы XXI века: тема, проблема и решение) // Шарқ Юлдузи. 2011. № 4. С. 389.

Т. С. Есенова
Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова
(Элиста, Россия)

Русский язык в межкультурном общении: проблема культуры речи

Русский язык является вторым языком для народов многонациональной России, а также народов, населяющих независимые государства бывшего Советского Союза. Как известно, СССР был уникальным государством в лингвистическом отношении, поскольку в нем были представлены языки, относящиеся к разным морфологическим типам, имеющие разное происхождение. Таким же уникальным государством с точки зрения лингвистического разнообразия является Российская Федерация, поэтому каждый представленный в России язык нуждается в бережном отношении к нему и государственной поддержке его. Однако при этом нельзя не считаться с исторически сложившимся фактом: русский язык выполняет функции общего языка полиэтнического общества.

Следует отметить, что русский язык как средство межнационального общения изучен недостаточно. В советском языкознании двуязычие традиционно оценивалось как большое достижение советской власти, создавшей условия для нерусских равного владения родным и неродным языками. Принято было рассматривать результаты языковых взаимодействий стандартно: сопоставлялись фонетико-фонологические, морфологические, лексические, синтаксические черты двух языков и констатировалось общее-отличное-специфическое в системах двух языков. Такой подход оправдан при сопоставительном изучении языков, так как обращается внимание на то, как одно и то же содержание передается по-разному средствами разных языков. Однако при

этом оставалось неясным, как оценивать языковой материал, в котором в разной степени проявляются черты двух языковых систем одновременно.

В 1960-е годы В. В. Виноградовым была поставлена задача изучения русского языка в условиях языковой неоднородности. Это было необходимо для определения наличия или отсутствия в русском литературном языке (РЛЯ) региональных (национально-территориальных) вариантов. В ходе анализа были предложены разные оценки русского языка в условиях двуязычия. Так, например, Н. М. Шанский для обозначения РР нерусских предлагает термин «национальный вариант РЛЯ». Такая квалификация феномена признавала бы правомерными отклонения от норм РЛЯ. А. А. Перуцкий и А. Е. Михневич выводят этот феномен за пределы кодифицированного литературного языка, считая его интерференционной формой «нациолекта». Ю. Н. Караулов и Э. А. Григорян предпочитают говорить о «неисконной» русской речи, поставив вопрос о правомерности ее признания одной из форм существования русского языка [2, с. 8].

В. Н. Белоусов обращает внимание на то, что неисконная русская речь неоднотипна, имеет «различающиеся качественные характеристики, обусловленные многими причинами, в том числе уровнем владения языком, степенью влияния родного языка билингва, а также различными экстралингвистическими факторами». О. Б. Сиротинина и Е.Б. Хатунцева допускают существование местного, или регионального, варианта РРР, понимая под ним региональный вариант функциональной разновидности литературного языка [5, с. 7]. О. А. Лаптева считает, что «степень отклонений от литературной нормы в РР нерусских не сводится только к фонетическому акценту. Она часто бывает глубже и означает неполное владение языком, т.е. это уже явление на уровне не нормы, но системы» [4, с. 344–345].

Таким образом, в лингвистике до сих пор нет ясного представления о том, что представляет собой русский язык в условиях многоязычия: региональный вариант РЛЯ, местный узус, местная норма, русская речь с нарушениями литературных норм.

У нерусских носителей фиксируется разная степень владения как системой русского языка, так и культурой русской речи. Так как в многонациональной России русский язык является государственным языком, проблема культуры речи приобретает не только научное, но и общественно-политическое значение. Проблема культуры речи стоит особенно остро в независимых государствах бывшего Советского Союза, где в силу объективных причин сферы функционирования русского языка сужаются, констатируется активное воздействие национального языка на русскую речь.

Вне всякого сомнения, норма – центральное понятие культуры речи, а устойчивость – один из признаков нормы. Вместе с тем «так как литературный язык является живым, постоянно развивающимся языком, а не догмой, то вариативность является непременным атрибутом литературного языка» [1, с. 23]. Но «сознательная пролетарская языковая политика проходила под лозунгом преодоления разноязычия, прежде всего крестьянского – единый национальный язык всем трудящимся. Языковая вариативность сковывалась в самом литературном языке… К 50-м годам мы пришли с весьма закостеневшей и строго насаждавшейся литературной нормой, вполне отвечавшей социально-политической ситуации тоталитарного государства» [2, с. 4]. В настоящее время в обществе наблюдается стремление к демократизации литературного языка. Норма динамична, обладая двусторонней природой, т.к. она формируется под воздействием интралингвистических и экстралингвистических факторов, в том числе двуязычия. Важно понимать, что вариативность норм обуславливается и языковой ситуацией, двуязычием, взаимодействием контактирующих в регионе языков, а также соотношением разных форм языка.

Особенно подвижны нормы разговорной речи (РР), поскольку они обусловлены ее главной стилевой характеристикой – отсутствием заботы о форме выражения. Отсюда принципиальная факультативность норм РР, отсутствие в РР запрещающих норм, в ней есть только «типичное», «допустимое», «нежелательное», т.е. рекомендуемое, но не насаждаемое. Языковая личность, по Ю.Н. Караулову, является глубоко национальным феноменом. Так как, как известно, этнический компонент является неотъемлемым элементом речевого поведения билингва, который проявляется в разговорной непринужденной речи, национальные вкрапления в РРР нерусских закономерны и их необходимо учитывать. Нормализаторская деятельность лингвистов по сохранению норм русского литературного языка должна основываться на научном исследовании реального функционирования русского языка, в том числе в условиях двуязычия, с учетом всех факторов, обуславливающих варьирование норм языка.

На наш взгляд, культурно-речевую оценку разноуровневых национальных вкраплений в РРР нерусских, которые обусловлены объективными причинами, необходимо проводить с учетом принципа коммуникативной целесообразности. Так, например, если в процессе коммуникации непонимание не возникает, лексические вкрапления мотивированы ситуативно или экспрессивно и используются в РР жителей национальных регионов оправданно, то такие особенности можно признать допустимыми в РРР нерусских. Все, что нарушает принцип коммуникативной целесообразности, мешает адекватному восприятию текста (например, грамматическая интерференция), можно признать ненормативным.

Нарушения норм русского литературного языка, характерные для русского языка на современном этапе, особенно заметны в национальных республиках РФ. Между тем во всех национально-территориальных образованиях РФ русский язык, наряду с национальным языком, имеет статус государственного языка. Во всех национально-территориальных образованиях РФ сложились уникальные общественно-политические, социальные и лингвокультурные условия бытования языков и говоров, которые сформировали характерные для местности специфические черты русской речи, однако фактором, определяющим лингвистическую ситуацию в регионе, все-таки является государственный статус русского языка. Столь высокое положение русского языка требует владения всеми функциональными стилями, ответственности каждого пользователя за сохранение и соблюдение его норм. Реальная картина свидетельствует о довольно высоком уровне владения устной разновидностью русского языка в официальной сфере, тогда как в неофициальных условиях наблюдаются разнообразные отклонения от норм, что в целом создает впечатление недостаточного владения культурой РР. Разумеется, культура РР зависит от уровня образования, сферы деятельности, возраста, общей культуры, местожительства конкретного лица, но в целом фактор неродного языка является немаловажным, определяя качество речи на русском языке.

Реальная лингвистическая ситуация показывает, что в некоторых регионах русский язык взаимодействует с национальными языками, в других – диалектами русского или других языков. При этом влияние другого языка ощущается не только в речи нерусских, но и в разговорной речи русских, проживающих в национально-государственных образованиях. Колорит РР в национальных образованиях формируется национальным языком, он придает «местной» РР яркую локальную окрашенность. Типологические сходства или различия русского и национального языков способствуют образованию своеобразного акцента в РР, различных отклонений от норм русского литературного языка. Появлению различных отклонений от норм литературного языка способствует сознательное стремление людей к живой, эмоциональ-

ной речи, желание отойти от единообразной правильной речи, свойственной советскому периоду развития русского языка.

Таким образом, в зонах ослабленного влияния РЛЯ, к которым в первую очередь относятся национальные регионы, наблюдается интерференция родного языка, являющаяся результатом взаимодействия родного и русского языков. В связи с этим актуальна работа по исследованию того фактического языкового материала, который реально существует в разных регионах многоязычной России и странах СНГ и разработке вопросов культуры РР в условиях многоязычия. Особенна актуальна методическая работа по разработке рекомендаций по повышению культуры речи для разных категорий говорящих, с учетом социокультурных условий функционирования русского языка.

Литература

1. *Горбачевич К. С.* Вариантность слова и языковая норма: на материале современного русского языка. Л., 1978.

2. *Караулов Ю. Н.* О состоянии русского языка современности // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. М., 1991.

3. *Костомаров В. Г.* Языковой вкус эпохи. СПб., 1999.

4. Лаптева О. А. Живая русская речь с телеэкрана. М., 1999.

5. *Сиротинина О. Б.* Возможна ли региональная дифференциация литературной разговорной речи? // Культура русской речи в национально-территориальном аспекте изучения. Элиста, 1987.

Секция I
Проблемы современного языкознания

Э. А. Алиева
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Субъектно-экспрессивные формы синтаксиса в художественно-прозаической речи

В современной науке широко распространено положение, согласно которому художественность трактуется не как объективный атрибут произведения, а как результат связи между произведением и воспринимающим его человеком: «Вне восприятия, вне переживания, вне эмоции художественности нет, как нет для нее и объективной априорной меры», – писал кибернетик Норберт Винер [2, с. 123]. Восприятие искусства – это всегда сотворчество. В отличие от творческого акта, это не собственно поисковый процесс, а «процесс, протекающий по определенной заложенной в произведении информационной программе» [2]. Однако это не жесткая, а «вероятностная» программа, предлагаемая самым разным людям, обладающим различными умственными, психологическими особенностями, неодинаковым запасом знаний, т.е. различными тезаурусами. Вследствие этих различий вероятностная информационная программа, заложенная в произведении, дает в каждом отдельном случае восприятия неоднозначный эффект. И вместе с тем наиболее существенные особенности прочтения художественного текста читателем заложены в его языковой структуре. Она несет не только объективную информацию, но также намечает точку зрения повествующего субъекта и программирует характер восприятия текста читателем.

Существует специфический набор языковых средств, с помощью которых в художественном тексте выявляется позиция субъекта речи, очерчивается его пространственно-временное поле, обнаруживается его точка зрения в плане психологии, оценки, фразеологии. Эти языковые средства одновременно намечают позицию воспринимающего субъекта, читателя.

Начало изучению субъектно-экспрессивных форм синтаксиса в русской художественной речи положено трудами академика В. В. Виноградова [3]. Под субъектно-экспрессивными формами синтаксиса В. В. Виноградов понимал такие конструкции, которые используются в письменном тексте в качестве приема, выявляющего присутствие лица, с позиции которого осуществляется изображение действительности, приема, повышающего выразительность речи.

Весь набор субъектно-экспрессивных единиц синтаксиса мы предлагаем подразделить на группы. Первую группу составляют речевые формы устного диалога, к которым относятся «сильные формы» [4, с. 61] вопрос, повеление, и «слабые формы» [4, с. 61] обращение, второе лицо местоимений и глагола. Вторую группу составляют синтаксические конструкции такие, как парцеллированные и сегментированные конструкции, цепочки номинативных и инфинитивных предложений, ввод-

ные и вставные конструкции. Третью формы составляют синтаксические фигуры: инверсированный словопорядок, хиазм, зевгма, различные типы повторов: анафора, эпифора, стык, кольцо и др.

Эти стилистически маркированные построения преднамеренно употребляются в письменном тексте с целью воздействия на адресата – читателя, активизации его внимания. Некоторые особенности функционирования данных структур в русской художественной речи описаны в работах Е. А. Иванчиковой, К. Кожевниковой, И. И. Ковтуновой, Н. А. Кожевниковой, В. И. Забурдяевой, Г. Н. Акимовой и др.

Каждая из перечисленных структур отличается своеобразием формы, семантики и конкретных функций в тексте. Для выявления функционального потенциала таких субъектно-экспрессивных единиц необходимо четко разграничивать прозу и поэзию и иметь представление об особенности их общеязыковых и ритмико-мелодической организации. Функциональная нагрузка субъектно-экспрессивных единиц в данных родах различна. Она определяется также уже в художественно-прозаических текстах и избранным писателем художественного повествования. В конкретном художественном тексте может доминировать один тип повествования, но может наблюдаться комбинация нескольких типов. Роль субъектно-экспрессивных единиц в них различна. Выявлению функций данных единиц способствует также их анализ на горизонтальном и вертикальном срезах текста.

«Синтаксическая специфика поэтической речи, – отмечает И. И. Ковтунова, – способна обнаружить себя в полной мере лишь при выходе синтаксиса за пределы предложения в область текста и при функциональном подходе к синтаксису» [4, с. 3]. Изучение языковых функций субъектно-экспрессивных единиц на горизонтальном срезе художественно-прозаического целого требует учета таких выявленных Р. Якобсоном [5] коммуникативно-прагматических факторов речевого общения, как контекст, в который они включены, адресант и адресат, код, общий для адресанта/адресата, характер контакта между участниками коммуникации (реальный/воображаемый).

«Источником всякого поэтического языка является, – по мнению И. И. Ковтуновой, – особое поэтическое восприятие, поэтическое видение мира…Только при условии нового и нестандартного восприятия мира «все данное как бы создается заново в созданном, преображается в нем» (Бахтин). Путь этого преображения – в семантическом и функциональном обогащении языковых средств в поэтическом произведении» [4, с. 200–201]. Поэтому при изучении семантики и функционирования субъектно-экспрессивных форм синтаксиса в художественной речи необходимо учитывать, помимо горизонтального среза художественного целого, т.е. микротекста, также его вертикальный срез, т.е. концептуальный уровень произведения.

Для установления функционального потенциала субъектно-экспрессивных единиц синтаксиса необходимо принять во внимание ряд таких лингвопоэтических факторов их использования в тексте, как доминирующий регистр повествования, соотношение различных типов повествования в рамках одного художественного целого, композиционная структура текста, сквозные идеи и центральные темы произведений, индивидуально-авторские приемы обрисовки внутреннего мира героев. Анализ вертикального среза текста позволит обнаружить ряд специфических общих и частных художественных функций названных единиц.

Выбор данного направления исследования уже показал свои результаты при анализе семантико-функционального потенциала таких субъектно-экспрессивных форм синтаксиса как вопрос, повеление, обращение [1] и может быть продолжена путем выявления специфики функционирования других субъектно-экспрессивных форм синтаксиса в различных типах художественно-прозаического повествования.

Литература

1. *Алиева Э. А.* Семантико-функциональные особенности форм повеления в орнаментальной прозе // Вестник НУУз. Ташкент, 2011. № 4/1; *Алиева Э. А.* Функционально-семантические особенности обращений в орнаментальном художественно-прозаическом монологе (на материале романа «Петербург» А. Белого) // Вестник НУУз. Ташкент, 2012; *Алиева Э. А.* Семантико-функциональные особенности вопроса в художественно-прозаическом монологе (на материале языка русской прозы первой трети XX века): монография. Ташкент, 2016.

2. *Винер Н.* Кибернетика и общество. М.: Тайдекс Ко, 2002. С. 123.

3. *Виноградов В. В.* Стиль Пушкина. М.: Гостлитиздат, 1941; *Виноградов В. В.* О языке художественной прозы. Избр. труды. М.: Наука, 1980.

4. *Ковтунова И. И.* Поэтический синтаксис. М.: Наука, 1986.

5. *Якобсон Р.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 193–227.

Ф. И. Абдурахманов
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССОВ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ, УПРАВЛЯЮЩИХ ФОРМОЙ ДАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА, И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ

Одушевленный субъект передает в собственность кому-либо что-либо.

$$С\frac{1}{ОД\ И} + Г + С\frac{2}{ОД\ Д} + С\frac{3}{В} \leftrightarrow С\frac{1}{ОД\ И} + Г + С\frac{2}{ОД\ В} + С\frac{3}{ТВ}$$

К классу с указанными синтаксическими признаками относятся: дарить (смельчаку шашку ↔ смельчака шашкой), даровать (верному слуге поместье), жаловать (ему деревню), обеспечить (ему гарнитур), пожаловать (ему деревню), ссудить (приятелю необходимую сумму).

Анализируемые глаголы имеют значение типа «обеспечить» и входят более широкий класс со значением типа «наделить» [1, с. 131].

Фрейм действия – «передача в собственность»; фрейм $С\frac{2}{ОД\ Д}$ – «получатель собственности»; $С\frac{3}{В}$ – «передаваемый в собственность в объект»; фрейм $С\frac{3}{ТВ}$ – «принадлежность». При трансформации дательного падежа нейтрализуется признак «периферийность» в С2, но при этом «периферийность» обозначается творительном падежом, С3.

Первоначальным падежом является здесь винительный, а творительный – особенность славянских языков [2, с. 451].

Глаголы третьей микросистемы переводятся на узбекский язык: бағишламоқ – дарить, даровать; мукофатламоқ – жаловать, пожаловать (наградить); таъминламоқ – обеспечить;

при помощи сложных глаголов (имя, несущее основное лексическое значение + вспомогательный глагол этмоқ/қилмоқ, означающий совершение действия, либо глагол бермоқ, содержащий сему непосредственной передачи): тортик/хадя/совға/

инъом/тақдим қилмоқ, армуғон этмоқ – дарить, даровать, жаловать, пожаловать; таъмин этмоқ/қилмоқ – обеспечить, снабдить; қарз (га) бермоқ – ссудить (*букв*. дать в долг);

составными глаголами етказиб бермоқ – обеспечить; тортик/совға қилиб бермоқ – дарить.

В узбекском языке возможна квазитрансформация:

$$\text{С}\frac{1}{\varnothing}+\text{С}\frac{2}{\text{ГА}}+\text{С}\frac{3}{\varnothing}+\text{С}+\text{Г}\leftrightarrow\text{С}\frac{1}{\varnothing}+\text{С}\frac{2}{\text{НИ}}+\text{С}\frac{3}{\varnothing}\text{билан}+\text{Г}$$

Ўқитувчи ўқувчиларга дарсликлар етказиб берди (Учитель обеспечил учащимся учебниками) ↔ ўқитувчи ўқувчиларни дарсликлар билан таъминлади (Учитель обеспечил учащихся учебниками); Завод директори ишчиларга иш кийими етказиб берди (Директор завода обеспечил рабочим спецодежду) ↔ Завод директори ишчиларни иш кийимни билан таъминлади (Директор обеспечил рабочих спецодеждой); Қушним дустимга керакли пулни қарзга берди (Сосед ссудил приятелю необходимую сумму) ↔ Қушним дустимни керакли пўл билан таъминлади (Сосед ссудил приятеля необходимой суммой); Эга хизматкорга пўстин инъом қилди (Хозяин пожаловал слуге шубу) ↔ Эга хизматкорни пўстин билан мукофатлади (Хозяин пожаловал слугу шубой).

Квазитрансформации подвергается глагольно-именная конструкция и глагол (инъом қилмоқ ↔ мукофотламоқ). Вспомогательный глагол бермоқ в составе сложного составного глагола левого трансформа содержит селекционный различатель «непосредственная передача объекта», который отсутствует в правом трансформе. В правом квазитрансформе фрейм «принадлежность предмету новому хозяину» выражается с помощью послелога билан, являющимся необходимым связующим элементом между объектом и предикатом, а глагольный фрейм обозначает «кто-либо наделяет кого-либо некоторым предметом»; $\text{С}\frac{2}{\text{НИ}}$ не имеет специального фрейма-маркера и его значение устанавливается через все толкование трансформа; бывший собственник в обоих случаях обозначается $\text{С}\frac{1}{\varnothing}$.

Наш пример показывает, что в левом трансформы фрейм действия «передача в собственность» выражается конструкцией с вспомогательным глаголом (имя + глагол), а в правом трансформе – комбинацией значения глагола со значением существительного, сопровождаемого послелогом.

Оба квазитрансфома узбекского языка алломорфы составляющим трансформов русского языка, и правильное распознавание каждой составляющей достигается через целостное толкование всей предикативной фразы.

Одушевленный субъект дает есть или пить одушевленному существу (лицу или животному).

$$\text{С}\frac{1}{\text{ОД И}}+\text{сГ}+\text{С}\frac{2}{\text{НЕОД В}}+\text{С}\frac{3}{\text{ОД Д}}\leftrightarrow\text{С}\frac{1}{\text{ОД И}}+\text{Г}+\text{С}\frac{3}{\text{ОД В}}+\text{С}\frac{2}{\text{НЕОД ТВ}}$$

К классу с указанными синтаксическими признаками относятся всего два глагола – *скормить* (Конюх скормил овес коню ↔ Конюх кормил коня овсом) и *споить* (Конюх споил лошади воду ↔ Конюх поил лошадь водой).

Рассматриваемые глаголы имеют значение «давать есть или пить» [1, с. 131].

С некоторой долей условности их можно назвать глаголами типа «скормить».

Фрейм дательного падежа $\text{С}\frac{3}{\text{ОД Д}}$ – лицо животное, получающее пищу – «получатель пищи». Синтаксические конструкции трансформаций двух последних микросистем эквивалентны, различаясь лишь обязательной неодушевленностью актантной позиции С2 во втором случае.

Глаголы, относящиеся к четвертой микросистеме, переводятся на узбекский язык:

едирмоқ, егизмоқ – кормить, скармливать (болага едирмоқ – кормить ребенка), овқатлантирмоқ – кормить, питать (беморни овқатлантирмоқ – кормить больного), тўйғизмоқ – кормить досыта, насыщать, боқмоқ – выкармливать;

сложными глаголами (имя, являющееся носителем исходного лексического значения + глагол): овқат/озиқ бермоқ (*букв*. давать пищу), ем (ем-хашак) бермоқ (*букв*. давать корм), овқат солмоқ (положить пищу): итга овқат солмоқ – кормить собаку – дать еду собаке, отга ем солмоқ – кормить коня – дать корм коню;

составными глаголами: едириб қуймоқ (основной глагол в форме деепричастия прошедшего времени + вспомогательный глагол, выражающий законченность, завершенность действия) – накормить, скормить, едириб тамом қилмоқ (основной глагол + имя + глагол) – скормить, накормить;

ичирмоқ (беморга сув ичирмоқ – поить больного водой, суғормоқ (отни суғормоқ – поить коня);

ичириб куймок/юбормоқ (сигирга бир челак сув ичириб юбормоқ – споить корове ведро воды).

Дистрибутивно-трансформационная схема аналогична дистрибутивно-трансформационной схеме предыдущей микросистемы: Колхозчи (хамма) сулни отга едириб тамом қилди ↔ Колхозчи отни сули билан боқди (Колхозник скормил овес коню ↔ Колхозник кормил коня овсом);

Колхозчи (ҳамма) сутни бузоққа қондириб суғорди (ичириб юборди) ↔ Колхозчи бузоқни сут билан боқди (Колхозник споил молоко теленку ↔ Колхозник поил теленка молоком).

Фрейм $\text{С}\frac{1}{\varnothing}$ обозначает «лицо, дающее пищу»; фрейм $\text{С}\frac{2}{\text{НИ}}$ – «пища или жидкость»; фрейм $\text{С}\frac{3}{\text{ГА}}$ – «лицо (животное), получающее пищу». Первый объект $\text{С}\frac{2}{\text{НИ}}$ трансформируется основным падежом (бош келишиги) с послелогом билан.

При глаголе, требующим объекта в сочетании с этим послелогом, последний превращается в абстрактно-грамматический элемент объекта, в формант, выражающий связь глагола или отглагольного имени со своим объектом [3, с. 360].

В рассмотренном случае фрейм «обладание предметом (пищей)» – «принадлежность», как и в предыдущем семантическом классе, задается комбинацией фреймов актантной конструкции первого и второго объектов $\text{С}\frac{3}{\text{НИ}}+\text{С}\frac{2}{\varnothing}$ билан .

Имеет вместо алломорфизм конструкцией двух языков, поскольку отдельным фреймом русского языка соответствует комбинация фреймов в узбекском языке.

Аналогичное значение в узбекском языке может передаваться конструкцией с вспомогательным глаголом.

Предложения типа: Колхозчи отга ем-хашак берди (Колхозник накормил коня – Колхозник дал корм коню), Бола итга овқат солди (Мальчик накормил собаку –

Мальчик положил еду собаке) исключаются из данной трансформации, так как, по-видимому, должны рассматриваться согласно с дистрибутивной схемой идентичной предыдущей схеме.

Литература

1. *Апресян Ю. Д.* Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967.
2. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. М., 1935.
3. *Кононов А. Н.* История изучения тюркских языков в России. Дооктябрьский период. М.: Наука, 1972.

Р. Р. Атаева
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

К ВОПРОСУ О ПОЛИВЕРШИННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГНЕЗДАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Вариативность языка – способность языка в процессе эволюции создавать конкурирующие средства выражения на всех уровнях (фонетическом, морфемном, лексическом, синтаксическом, стилистическом) под воздействием внутренних закономерностей развития языка или внешних причин.

Современная лингвистика рассматривает языковую вариативность как объективное имманентное свойство языковой системы, затрагивающее все выделяемые в языке подсистемы и единицы в плане формы и содержания, в синхронии и диахронии, а также внутрисистемные отношения и отношения «язык – внешний мир». Это фундаментальное свойство естественного человеческого языка, имеет «…большое, если не решающее значение для характеристики онтологической сущности единиц языка и тем самым для характеристики онтологической природы языка в целом» [4, с. 213].

Вариантность, вариативность (от лат. varians, variantis – изменяющийся) – 1) представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как о ее модификации, разновидности или как об отклонении от некоторой нормы (например, разночтения в разных списках одного и того же памятника); 2) термин, характеризующий способ существования, функционирования и эволюции (исторического развития) единиц языка и системы языковой в целом [3, с. 63].

Среди вариантов слова в научной литературе обычно выделяют два основных вида: семантические и формальные. Различные виды формального варьирования слова были представлены в работах Ф. П. Филина, Р. П. Рогожниковой, К. С. Горбачевича и др. Традиционно формальные варианты слова подразделяются на акцентные, лексико-морфологические, фонематические.

По мнению Ф. П. Филина и Р. П. Рогожниковой, варианты слова всегда тождественны по значению, причем вышедший из употребления ранее нормативный вариант может оставить производные типа *нумеровать* (от *нумер – номер*), нулевой (от *нуль – ноль*).

Данное свойство языка проявляется на всех его уровнях, в том числе и в словообразовании. Примером тому служат поливершинные словообразовательные гнезда с исходными лексическими вариантами: акцентными, фонематическими, лексико-морфологическими. Такие вариантные гнезда способны образовывать подгнезда различного характера: совмещенные, асимметричные, симметричные.

В «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова представлен особый вид словообразовательных гнезд (СГ), которые возглавляют не одно, как обычно, а два и более исходных слова (вершины). Это связано с возможностью формального лексического варьирования, поскольку вершина СГ представлена в нескольких модификациях.

Появление нескольких вершин в словообразовательном гнезде показывает взаимосвязь лексической вариативности со словообразованием, каждый из лексико-семантических вариантов способно образовывать разные производные. Важно рассмотреть, как частеречные характеристики вершин связаны с типологией самих гнезд. Наибольшее число вариантных вершин среди имен существительных. Такие вершины, как правило, выступают в двойном, реже в тройном варианте. От имен существительных возможны все три типа: симметричные, асимметричные совмещенные. Например, «вариантные вершины способны образовать два идентичных подгнезда с повторяющимся составом производных и одинаковой структурой – симметричное гнездо» [8, с. 146].

Например:

***нейлон* (фонем.)**
| нейлон-**ов**-ый
найлон
найлон-ов-ый

***жасмин* (фонем.)**
| жасмин-**н**-ый
| жасмин-**ов**-ый
ясмин
ясмин-**н**-ый
ясмин-**ов**-ый

***камфар(а)* (акц.)**
| камфар-**н**-ый
| камфар-о-нос-**н**(ый)
| камфароносн-**ость**
камфар(а)
камфар-**н**-ый
камфар-о-нос-**н**(ый)
камфароносн-**ость**

Два разноструктурных подгнезда с неодинаковым числом производных – ассиметричное гнездо [8, с. 146].

Например:

***аксамит* (фонем.)**
аксамит-**н**-ый
аксамит-**ов**-ый
оксамит

***ильм* (лекс.-морф.)**
ильм-**ов/ник 1**
ильм-**ов(ый)**
ильмов-**ник 2**
***ильм(а),* устар.**

***алгоритм* (фонем.)**
алгоритм-**ик**
алгоритм-**ическ**(ий)
алгоритмическ-**и**
алгоритм-**изова**-ть
алгоритмиз-**аций**-а
алгорифм
***ипподром* (фонем.)**
ипподом-**н**-ый
гипподром

Одно общее гнездо, все производные которого равно сопоставимы с каждым из исходных лексических вариантов – совмещенное гнездо [8, с. 146].

Например:

Рельс, рельс(а)
рельс-**ин**-а
рельс-**ов**-ый

Пуццолан, пуццолан(а)
пуццолан-**ов**-ый

Миокард, миокард(ий)	***Вакуоль, вакуол(я)***
миокард-**ит**	вакуоль-**н**-ый
	вакуол-**изаций**-а

Как видно из примеров, основную группу составляют подгнезда небольшой и средней наполненности, в которых представлены синтаксические дериваты – имена прилагательные, образованные от существительных при помощи суффиксов ***-н***, ***-ов***. Среди производных существительных отмечены деминутивы с суффиксом ***-к***, абстрактные имена на ***-ость***, а также единичный композит (*камфаронос**н-ость**/камфаронос**н-ость***).

Литература

1. *Горбачевич К. С.* Вариантность слова и языковая норма. Л., 1978.
2. *Рогожникова Р. П.* Соотношение вариантов слов, однокоренных слов и синонимов. М., 1967.
3. *Русский* язык. Энциклопедия русского языка. М., 1997.
4. *Солнцев В. М.* Язык как системно-структурное образование. М., 1977.
5. *Тихонов А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка. М., 1985.
6. *Филин Ф. П.* О слове и вариантах слова // Морфологическая структура слова в языках различных типов. М., 1963.
7. *Худяков А. А.* Теоретическая грамматика английского языка. М., 2005.
8. *Шереметьева А. Г.* Основы общей и русской вариологии. Ташкент, 2012.

Д. Р. Джуманова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Языковой контакт: понятие и толкование

Теория языковых контактов приобретает все большую значимость и вызывает большой интерес на современном этапе, что связано, например, с миграционными процессами. Развитие концепции языковых контактов связано с именами таких ученых, как У. Вайнрайх, А. Мартине, Э. Сепир, Э. Хауген, Л. В. Щерба, В. Ю. Розенцвейг, Т. А. Суходоева, К. С. Захватаева. Новая тенденция в области теории языковых контактов заключается в том, что различные языки не рассматриваются в качестве конкурентов, а рассматриваются с точки зрения «параллельного включения» каждого освоенного языка для расширения всех сфер знаний. В современной лингвистике языковые контакты становятся объектом специальной науки – лингвоконтактологии, изучающей процессы и результаты контактирования языков в конкретном геополитическом пространстве при определенных исторических и социальных условиях общения народов, этнических общностей, говорящих на разных языках [8, с. 12]. Проблема языковых контактов тесно связана с языковой политикой, с понятиями глобализации и развития национальных языков на основе сознательного воздействия на них с целью формирования гармоничного полилингвального пространства.

Термин *лингвистическая контактология* впервые был введен И. Лековым [7]. У. Вайнрайх ввел термин *языковые контакты* [4], Г. Шухардт – *смешение языков* [14], и эти термины, как и понятие *взаимное влияние языков*, продолжают употребляться в науке.

По мнению Л. В. Щербы, сущность процесса языковых контактов состоит в схождении и обобщении означаемых при сохранении различий и означающих, также, что то или иное течение этого процесса обусловлено разными видами двуязычия

[13]. Именно работами Л. В. Щербы была намечена программа изучения и описания языковых контактов как процесса интерференции, суть которого заключается во взаимном приспособлении языка говорящего и языка слушающего к соответствующим изменениям норм обоих контактирующих языков. Такое функциональное и динамическое рассмотрение процесса соответствует задачам лингвистики и свойственно многим ученым. Однако следует отметить, что теория языковых контактов находится еще на стадии формирования.

С. Г. Тер-Минасова в своих рассуждениях о языке и культуре отмечает, что Л. В. Щерба предлагал заменить термин «смешение языков», считая его «одним из самих неясных в современной лингвистике» [12, с. 40] термином «взаимное влияние языков», который «ничего не содержит в себе в отношении описываемых фактов, в то время как слово «смешение» предполагает в некоторой мере, что оба языка, находясь в непосредственном контакте, могут в равной степени участвовать в образовании нового языка» [12, с. 42].

В. Я. Нерознак и В. М. Панькин, анализируя вопросы языковых контактов, ссылаются на А. Росетти, предложившего разграничивать понятия «смешанный язык», предполагающее взаимопроникновение двух морфологических систем, и понятие «язык с элементами смешения» и отмечает, что «есть ограниченное число смешанных языков, тогда как смешение элементов является нормой для любого языка» [9, с. 10–23].

Таким образом, современная наука отдает предпочтение термину «языковые контакты», понимаемый более широко, чем смешение языков, поскольку включает в себя взаимодействие: 1) диалектов и наречий одного языка; 2) языков различных социальных групп в пределах одного языка; 3) близкородственных языков; 4) различных по структуре языков [5, с. 27].

При этом существует мнение, что о смешении языков следует говорить лишь в случае проявления иноязычных черт не столько на уровне лексики, сколько на уровне фонетики и грамматики. Соотношение указанных понятий не исчерпывает перечень проблемных вопросов, как, в частности, вопрос соотношения понятий «языковые контакты» и «билингвизм». Если исходить из понимания языкового контакта В. Ю. Розенцвейгом, – речевое обшение между двумя языковыми коллективами, без контактирования диалектов одного и того же языка – то в данном случае термины «языковой контакт» и «двуязычие» употребляются как равнозначные [10]. А. Е. Карлинский отмечает, что основанием для такого синонимичного отождествления является точка зрения У. Вайнрайха, понимавшего языковые контакты достаточно широко; он предлагает разграничивать языковые контакты и билингвизм как «два разных аспекта взаимодействия языков. …Хотя оба эти явления теснейшим образом связаны, объем отражаюших их понятий различен. Языковые контакты всегда подразумевают наличие билингвизма, однако имеется такой тип билингвизма, когда языковые контакты могут отсутствовать» [6, с. 11]. Следовательно, понятие «языковой контакт» в содержательном плане являясь шире понятий «смешение языков» и «билингвизм», вбирает в себя коммуникативное общение между языковыми коллективами. Вполне правомерной представляется точка зрения Ж. Баганы, согласно которой под языковым контактом понимаются «любые случаи сосуществования и взаимодействия языков в языковом сознании индивида или языковом сообществе» [1, с. 18].

Существуют различные классификации языковых контактов в зависимости от принципов их разграничения. Так, Т. А. Бертагаев различает две формы языкового контакта: 1) дистальную, которая осуществляется в условиях монолингвизма при отсутствии тесного соприкосновения между языками и реализуется только в заимство-

ваниях; 2) проксимальную, которая осуществляется в условиях билингвизма и непосредственного языкового контакта, результатом чего может стать модификация одного из языков [3, с. 82–85]. Ю. А. Жлуктенко предлагает различать дистантные связи, возникающие между языками при отсутствии непосредственного контакта их носителей и двуязычия, и контактные, устанавливаемые между языками при этническом соприкосновении носителей и наличии двуязычия [5, с. 23]. Последний тип Ю. А. Жлуктенко справедливо приравнивает к языковому контакту и, с точки зрения характера ситуации общения, выделяет две формы: 1) естественную, возникающую при общении носителей разных языков в практике человеческой деятельности; 2) искусственную, возникающую в специально созданной для обучения второму языку обстановке [5]. Подробную классификацию языковых контактов с точки зрения учета различий в характере языкового общения предложил А. Белецкий, которую дополнила Т. А. Суходоева, предложив подразделять языковые контакты на: 1) одностороннее воздействие на одном лингвистическом уровне определенного языка; 2) двустороннее воздействие на одном лингвистическом уровне определенного языка; 3) одностороннее воздействие на разных лингвистических уровнях одного языка; 4) двустороннее воздействие на разных лингвистических уровнях взаимодействующих языков [11, с. 23]. По мнению Ю. А. Жлуктенко, данная классификация выгодно отличается тем, что в ней используются некоторые качественные характеристики процессов взаимодействия языков [5, с. 23].

В лингвистике традиционно говорят о существовании следующих типов языковых контактов: 1) языковой адстрат – сосуществование и соприкосновение языков с их взаимовлиянием; 2) языковой суперстрат – наслоение языка на язык коренного населения; 3) языковой субстрат – тип контакта языков, при котором язык-подоснова растворяется в наслоившемся на нем языке [14]. Результатом предельного языкового контактирования являются процессы пиджинизации и креолизации, имеющие важное значение при образовании новых средств массового общения.

В рамках теории языкового контакта функционирует и такое понятие, как контактный континуум, для возникновения которого необходимо, чтобы, «во-первых, носители контактного языка имели социальную мотивацию для освоения более престижного нормативного языка, идентичного или близкого к языку-лексификатору, а во-вторых, чтобы образцы такого целевого языка были им доступными» [2, с. 141]. Контактный континуум В. И. Беликов, Л. П. Крысин предлагают отличать от диалектного континуума, поскольку в основе контактного континуума лежит социальная мотивация, а в основе диалектного – пространственная [2, с. 138–139].

Приведем примеры для подтверждения вышесказанного:

Ритм жизни семьи определялся отцом пять раз в день. ***Махкамбай*** [мъхкΛмбај] *стелил* ***жойнамаз*** [джајнΛмас] *в своей комнате и, предварительно совершив* ***тохорат*** [тъхΛрат], *молился. В это время туда нельзя было заходить… Дедушка был очень деятельным, всегда полон идей, многое умел делать своими руками. Например, делал заготовки на зиму, варил варенье для семьи на очаге* [Лч’иʾг’э] *в большом медном тазу, в дни* ***хаита*** [хΛјита] *для мужских посиделок взбивал* ***нишалду*** [н’ишΛлду], *нарезал мясо для нарына* [нΛрына].

Убранство дома было аскетичным и не менялось десятилетиями – это были ниши в стенах, где стояла посуда, сундуки для хранения одежды, тканей, скатертей, вышивок, постеленные на полу ***курпачи*** [курпΛч’и], *небольшой низкий столик* ***хан-тахта*** [хънтΛхта], *за которым собирались приходившие родственники и гости. Все рассаживаются на* ***курпачах*** [курпΛч’ах]*, положенных на застланный ковром пол вокруг* ***хан-тахты***.

В приведенных примерах используются узбекские реалемы, и в условиях русско-узбекского языкового контактирования они понятны коммуникантами. Узбекские реалемы в русской речи являются мигрирующими лексическими единицами, и именно благодаря им можно точнее сформулировать и передать информацию.

Итак, контактирование языков, представляя собой в широком смысле коммуникацию между представителями различных в культурном и языковом плане коллективами, подразумевает социальную мотивацию, при этом следует различать контактный и диалектный континуум. Контактный континуум непосредственно связан с взаимодействием двух или нескольких контактирующих языков, тогда как диалектный континуум подразумевает взаимодействие в пределах одного языка, например, узбекского, литературного и местных диалектов.

Литература

1. *Багана Ж.* Языковая интерференция в условиях франко-конголечского билингвизма: дис. … д-ра филол. наук. Саратов, 2004.

2. *Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социолингвистика. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001.

3. *Бертагаев Т. А.* Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуячычия и многоязычия. М.: Наука, 1972.

4. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. М.: Эдиториал УРСС, 2004.

5. *Жлуктенко Ю. А.* Лингвистические аспекты двуязычия. Киев: Вища школа, 1974.

6. *Карлинский А. Е.* Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990.

7. *Леков И.* Компенсацията – развоен фактор в славянските езикови системи // Славянска филология. Доклади и статии за VII Международен конгрес на славистите. София, 1973. Т. XII: Езикознание.

8. *Мечковская Н. Б.* Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 2000.

9. *Нерознак В. Я., Панькин В. М.* Лингвистическая контактология и языковая интерференция // Проблемы лингвистической контактологии. М., 1999.

10. *Розенцвейг В. Ю.* Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. Л.: Наука, 2002.

11. *Суходоева Т. А.* Языковые контакты в условиях активного доминирования мажоритарного языка над миноритарным: дис. … канд. филол. наук. Ульяновск, 2006.

12. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008.

13. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. СПб.: Наука, 2005.

14. http://sci-book.com/yazyik-russkiy/russkiy-yazyik-dlya-professionalno.html.

Н. Е. Дмитрусенко
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

Функциональная нагрузка речевых форм устного диалога в фольклорно-сказовом повествовании П. П. Бажова

Любой текст является результатом коммуникативной деятельности человека. Различаются два типа коммуникации: первичная (естественная) и вторичная (литературная). Первый тип соответствует коммуникативной ситуации, возникающей между говорящим и слушающим в реальной речевой ситуации. Второй тип соответствует неполноценной коммуникативной ситуации, которая возникает между повествователем и читателем, поскольку здесь отсутствует непосредственная обстановка речи (конситуация), в которой протекает общение, имеет место лишь ее имитация.

Художественный текст – это не только посредник в акте литературной коммуникации между писателем и читателем, но и самостоятельное интеллектуальное образование, способное к диалогу и с автором, и с читателем. Разновидности литературной коммуникации демонстрируют различные типы диалогических отношений. Во внешнетекстовой коммуникации диалогические отношения складываются между автором и читателем за пределами текста, но через текст, во внутритекстовой – между повествователем и персонажами внутри текста. В сказах, которые ориентированы на имитацию живой речи рассказчика и ситуации непосредственного общения, рассказчик одновременно обращен и к читателям, и к героям произведений. Сказовая форма повествования, как и любая другая, но в еще большей степени имеет коммуникативную установку: предполагается лицо, от имени которого ведется повествование (рассказчик), адресат – воображаемый слушатель (читатель), наличие сообщения. Таким образом, сказ, хотя и является формой монологической речи, не может рассматриваться как «чистая форма» монологического текста. Как и в разговорной речи, в нем проявляется тенденция к диалогизации. Процесс общения с воображаемым слушателем (читателем) заставляет рассказчика, за которым стоит автор, включать в монологический текст средства, позволяющие установить коммуникативный контакт. К этим средствам относятся различные речевые формы устного диалога.

Первичная функция речевых форм устного диалога – служить средством коммуникации. Вторичная функция появляется в письменной речи в связи с усложнением способов коммуникации. В своей первичной функции речевые формы устного диалога употребляются при непосредственном общении, а также при художественном воспроизведении диалогов героев, во вторичной – в повествовании рассказчика. Однако в анализируемых произведениях нет четкой границы между диалогами героев и повествованием рассказчика, так как, во-первых, диалог, включаясь в речь повествователя, «утрачивает свойства прямой речи… поскольку облекается настроением и смыслом, характеризующим прежде всего самого рассказчика», во-вторых, повествовательная ткань сказов наполнена диалогом [8, с. 88]. Она включает обращения, вопросы, повеления, формы второго лица местоимений и глаголов.

Одним из средств установления контакта являются обращения, которые М. И. Ковтунова, исходя из особенностей устной коммуникации, относит к «слабым» речевым формам устного диалога в отличие от вопросов и повелений, которые она относит к «сильным» [6]. «Слабые» речевые формы устного диалога не требуют определенной реакции со стороны адресата. Они рассчитаны на установление коммуникативного контакта. Обращение, обладая общим значением – назвать адресата речи, включает в свою семантическую структуру два признака: адресацию (обращенность к адресату речи) и вокативность (звательность).

Привычной сферой функционирования обращений в разговорной и художественной речи является диалог. В фольклорно-сказовом повествовании обращения могут быть использованы в своих первичных функциях как в диалогических репликах, включенных в монологическую речь рассказчика, так и в собственно монологе. Обращение вместе с основным значением – указание на адресата речи – вбирает в себя и дополнительные признаки, проявляющиеся в речевой ситуации, когда собеседники «я» и «ты» встречаются «здесь» и «сейчас». Такая ситуация имитируется при обращении к лицам и предполагает соотнесенность с определенным пространственно-временным моментом. В монологической речи рассказчика сказов П. П. Бажова обычны обращения к внешнему адресату – воображаемому собеседнику. Например: «Нет, *друг*, не думай, что по воде дорожка гладкая»; «Нет, *брат*, зряшный твой разговор выходит» («Ермаковы лебеди»).

Образ внешнего адресата лишен каких бы то ни было конкретно единичных, индивидуальных черт. Рассказчик (и автор) нам его никак не обрисовывает, вследствие чего возникает расширение адресата: им оказывается любой читатель, которому в структуре повествования как бы заготовлено место адресата. Каждый новый читатель временно «замещает» собеседника.

Подобного рода обращения одновременно выполняют функцию выражения экспрессивной оценки, субъективного отношения рассказчика к собеседнику и создают атмосферу непринужденной беседы.

В анализируемых произведениях П. П. Бажова можно отметить обращения, в которых совмещаются значения адресации и предикации, «так что получается нечто среднее между обращением и именительным предикативным с пропущенным „ты“» [9, с. 407]. Например: «Тоже добра кабацка затычка был, не тем будь помянут, *покойна головушка*» («Малахитовая шкатулка»). Однако такие обращения в сказах П. П. Бажова встречаются крайне редко.

Обращения обычно вводятся в вопросительные или побудительные предложения, которые сами по своей сути требуют конкретного адресата, способного выполнить побуждение.

Вопросительные предложения, адресованные к слушателю (читателю), являются синтаксическими элементами, осуществляющими диалогизацию сказового повествования. Это могут быть цепочки собственно-вопросительных предложений, обращенных к собеседнику и как бы требующих от него подтверждения. Например: *«Так говоришь, из донских казаков Ермак был? Приплыл в наши края и сразу в сибирскую сторону дорогу нашел? Куда никто из наших не бывал, туда он со всем войском по рекам проплыл?»* («Ермаковы лебеди»). В приведенных вопросах сообщающая, повествующая часть оказывается чрезвычайно насыщенной. Она содержит информацию, которая могла бы быть заключена в реплике воображаемого собеседника. Весь сказ развертывается как ответная реплика – возражение сказителя. Подобное употребление вопросов создает впечатление присутствия собеседника, который может перебить рассказчика, задать ему вопрос, согласиться с ним или возразить ему в любую минуту, как это бывает в реальной речевой ситуации, для которой характерна частая смена ролей «говорящий – слушающий», так что собеседники поочередно выступают то в одной, то в другой роли.

Помимо разыгрывания диалогической ситуации, близкой к реальной в устной разговорной речи, вопросы в сказе могут быть использованы для выражения темарематических отношений на уровне сложного синтаксического целого. В этом случае вопросительные предложения называют предмет речи, тему сообщения. В последующем тексте заключена рема, ядро сообщения. Например: *«Ведь с чего-то началось? Искал Ерофей Марков дурмашки да строганцы и нашел в той яме золотые комышки…»* («Золотые дайки»). В этом случае вопрос направлен на мобилизацию внимания слушателя к сообщению. Подобного рода вопросы формируют информативный речевой акт, что объясняется установкой рассказчика.

В сказах П. П. Бажова, наряду с указанными выше, можно отметить также *риторические вопросы*, которые имеют коммуникативной целью не запрос информации, а некоторое утверждение (отрицание). Например: *«Вишь, неласковая она, невеселая, да и за крепостного где же вольная пойдет. Кому охота петлю надевать?»* («Малахитовая шкатулка»).

Риторические вопросы, достаточно распространенные в разговорной речи, активизируют внимание слушающего, поэтому являются особо экспрессивным средством передачи информации. Риторический вопрос обладает еще одной функцией – мета-

текстовой. Оформляя утверждение в виде вопросительного суждения, говорящий как бы помечает его тривиальным по содержанию. Требование не быть тривиальным – одно из основных неписаных правил речевой коммуникации, а потому в тексте высказывания с общеизвестным, по мнению говорящего, содержанием, обязательно имеют определенные формальные приметы: в книжных стилях в этой роли выступают вводные обороты типа *как известно*, *не секрет, что…* и т.п., в разговорной же речи в аналогичной функции почти всегда используется риторический вопрос.

Однако основной функцией риторического вопроса является выделение некоторого фрагмента текста, привлечение внимания собеседника к описываемому явлению.

Как и в устной разговорной речи, в анализируемых произведениях вопросы могут выражать различные модальные значения, например, удивление, недоумение, возмущение, неуверенность, сомнение и другие: «Вдруг слышат – в лесу разговаривают. Ну, думают, какие-то идут. *Откуда в экое время?*» («Про Великого Полоза»); «Глядит Данилушко – никого нет. *Кто бы это?*» («Каменный цветок»); *«Как ты смеешь меня перед приезжим гостем конфузить?»* («Железковы покрышки»).

Таким образом, в условиях фольклорно-сказового повествования вопросы утрачивают свое побудительное значение – в них отсутствует расчет на языковую реакцию слушающего, т.е. на ответ. В монологической речи рассказчика они приобретают ряд вторичных функций: разыгрывание диалогической ситуации, близкой к реальной, выделение темы дальнейшего сообщения, организация во фрагменте текста отношений, аналогичных тема-рематическим в простом предложении, образное воплощение внутренних размышлений героев и рассказчика, выражение модально-эмоциональных оценок сказителя и героев, мобилизация внимания читателя.

Впечатление апелляции рассказчика к собеседнику в сказе создается также благодаря употреблению форм второго лица глагола настоящебудущего времени и повеления. Например: «Братья дружно держались, одной семьей жили, а все женатые. *Посчитай*, сколько народу!» («Золотые дайки»); «Вот и *рассуди*, как при таком положении заезжий человек пути-дороги по рекам разберет» («Ермаковы лебеди»).

По определению В. В. Виноградова, повеление «принадлежит к эмоционально-волевому языку и характеризуется особой интонацией…» [2, с. 464]. По его мнению, в повелительном наклонении «при употреблении его со значением второго лица преобладают оттенки пожелания, заклинания, долженствования, допущения» [2, с. 466].

Утрату или ослабление побудительного значения принято связывать с употреблением формы побудительного наклонения с первым, третьим и обобщенным лицом. Однако в отличие от разговорной речи, в художественной речи в силу особой коммуникативной ситуации утрата побудительного значения происходит в повелительных формах, направленных не только к первому, третьему и обобщенному лицу, но и ко второму лицу.

В сказах П. П. Бажова повелительное наклонение может иметь различные модальные значения: а) *значение допущения*, например: «*Пускай* хоть перед смертью *потешится*» («Про Великого Полоза»); б) *значение обусловливающего действия*, например: «*Скажи* – рубаху сымет, другого выручит» («Ермаковы лебеди») и др.

Отмечаются также случаи полной утраты формами повелительного наклонения своего побудительного значения и включение их в состав синтаксических конструкций со значением неожиданного, неподготовленного действия, широко представленных в устной разговорной речи, например: «Кто-то из этих выпивох и *похвастай*…» («Малахитовая шкатулка»).

Как правило, специфические оттенки значения характеризуют формы повелительного наклонения, употребленные в обобщенно-личном значении. Они обычно заключают в себе значение совета, предостережения, адресатом которого является обобщенное лицо. Например: «Салку, известно, у нас на горячую железную лопату, а того лучше, на мокрую деревянную – так блином *поддевай*» («Жабреев ходок»). Вместе с тем адресатом становится и читатель, который входит в понятие обобщенности («любой, каждый»). Формы повелительного наклонения в обобщенно-личном значении с побуждением могут совмещать также следующие значения: а) требование, например: «А руками чтобы – это и думать *забудь*» («Змеиный след»); б) долженствование, например: «Народу в избе густенько стало. Знай поворачивайся – за тем догляди, другому подай…» («Малахитовая шкатулка»);

в) вынужденность, например: «Хоть домой с прииска *не ходи*» («Огневушка-Поскакушка») и др.

В сказах П. П. Бажова встречаются также формы глагола второго лица настоящее-будущего времени, непосредственно обращенные к читателю, например: «Приволокли, понятно, Митюху и, *понимаешь*, узнал ведь его барин» («Хрупкая веточка»).

Таким образом, сказовая форма повествования имеет коммуникативную установку: предполагается лицо, от имени которого ведется повествование (рассказчик), адресат – воображаемый слушатель (читатель), наличие сообщения.

Средствами, создающими эффект присутствия рассказчика в сказах П. П. Бажова, являются речевые формы устного диалога: обращения, вопросительные, побудительные предложения, а также формы местоимений и глаголов второго лица настоящее-будущего времени.

Речевые формы устного диалога в коммуникативных условиях письменного текста меняют свою семантику и функции. Их функциональная нагрузка в сказах, по сравнению с речью устной, усложняется. Она зависит от разных условий: жанра произведения, присутствия/отсутствия адресата, характера адресата, контекста. Однако независимо от значения, приобретаемого в тексте, все формы устного диалога прежде всего способствуют установлению коммуникативного контакта между рассказчиком и читателем, рассказчиком и героями, подобного тому который возникает при реальном общении, создают иллюзию, что говорящие находятся «здесь» и «сейчас».

Литература

1. *Виноградов В. В.* Проблема сказа в стилистике // О языке художественной прозы. Избранные труды. М.: Наука, 1980.

2. *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высш. шк., 2001.

3. *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. М., 1993.

4. *Жердев Д. В.* Поэтика сказов П. П. Бажова: автореф. дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 1997.

5. *Кобозева И. М.* Теория речевых актов как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986.

6. *Ковтунова И. И.* Поэтический синтаксис. М.: Наука,1986.

7. *Кожина М. Н.* Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи – 2. Саратов, 1999.

8. *Мущенко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е.* Поэтика сказа. Воронеж, 1978. С. 88.

9. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. М.: Просвещение, 1987.

Ж. Ж. Ёдгоров
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Лингвопоэтические особенности паремиологических единиц в художественных произведениях

Композиционное единство художественного произведения и его завершенность в общетеоретическом аспекте идут параллельно с текстом произведения и заключаются в образовании общесемантической целостности паремиологических единиц, расположенных в художественно-стратегических целях. Будучи разделом лингвистики, изучающим устойчивые словосочетания, паремиология (лат. parema – устойчивый, logos – учение) [1, с. 225] – это отрасль, которая исследует языковые единицы, организованные на базе устойчивого взаимоотношения двух и более слов, вводимые в речевой процесс в готовом состоянии и существующие в памяти носителей языка в качестве возможности.

В сфере науки (сфере филологии) иногда наблюдаются случаи употребления термина фразеологической единицы в качестве синонима термина паремиологической единицы или в близком ему значении, однако это считается неверным применением научных терминов относительно их лексического значения. Следует отдельно подчеркнуть, что в определении функционально-семантического значения паремиологических единиц в художественном тексте, положения, занимаемого ими в тексте в качестве единицы мотивационной целостности, к объекту (художественному тексту) требуется лингвопоэтический подход.

Ранее выдвигаемая автором художественная идея не проявляется в произведении автора повсеместно, в общей плоскости текста. И эту основную цель размещают в речи определенных крупных, завершенных в плане характера главных героев или в авторитетные в мотивационном аспекте места художественного текста. Например, «Благое это дело, когда приступая к новому, оглядываешься на прошлое, гласит народная мудрость [2, с. 5]» употребленное любимым нами автором А. Кодирий в прологе к его произведению «Минувшие дни», указывает на наличие лексико-семантического контакта между речевой единицей в манере автора и общей плоскостью макротекста художественного произведения. У паремиологической единицы (части текста) в сознании читателя, которая находится в состоянии контакта с данной паремиологической единицей, «восстанавливается не локальное содержание, а глобальное» [3, с. 168]. В воображении читателя именно в этот момент идет адаптация к историческому колориту и происходит в некором роде художественно-эстетическая «телепортация» в историческую эпоху. Одним словом, если мы будем рассуждать исходя из теории литературоведения, в наши дни становится ясным, как день, что данная паремиологическая единица выполняла также задачу маскировки от цензуры того периода.

Наряду с лексическими единицами в паремиологических единицах также встречается явление семантической коррозии, а именно, данные единицы превращаются в неактивный языковой пласт или начинают новый «период существования» в неологической форме. Наша вышеупомянутая паремиологическая единица также приобрела неологическую особенность и на сегодняшний день активно используется в нашей речи в форме «Без исторической памяти нет будущего».

Если трактовать точно в соответствии с собственными формами языка, то его ирреальная интерпретация считается текстом. Язык не является явлением, состоящим лишь из смысловых систем и грамматических структур, это не только явление,

транспортирующее ассоциации и идеи, но также одно из сложных социально-коммуникативных явлений, централизовавших в себе эмоции и интуицию. Также по этой причине примеры и сведения не могут занять место языка рассказчика. За произнесенным текстом стоят стремления творца, творческие идеи, гармония произношения и духовное состояние; их невозможно полностью описать семантическим или риторическим методом. В результате эти недостающие моменты (аспекты) обеспечиваются за счет языковых единиц различых типов (микротекст).

«…Проходят дни, недели, и верно то, что сердце предчувствует все хорошие и плохие события, которые должны произойти. Но только человек не прислушивается к голосу собственного сердца, и живет, как говорится, по принципу: «Чему быть, того не миновать» (Данная поговорка в дословном переводе оригинального текста звучит так: глаза увидят то, что выпадет на голову (на долю). В русском языке аналогом этой поговорки является «Чему быть, того не миновать». – *Прим. пер.*)… Весть о смерти Хонгрея должна была доставить Асадбеку наслаждение, подобное наслаждению от прохладного ветерка. Однако…» [4, с. 72].

Паремиологическая единица, примененная в приведенном тексте, стала настолько активной в нашем языке, что использование в тексте этой единицы считается очень благоприятным с точки зрения ее функционально-контекстуального и лексико-семантического аспектов. Потому что, во-первых, в данной единице не присутствует архаизация в лексико-семантическом аспекте (семантическая коррозия); во-вторых, устойчивое использование в стилях (кроме научного и официального стиля); в-третьих, использование переноса значения (синекдоха) в паремиологической единице увеличило объем образной картины микротекста. Следует также сказать, что наличие в единице некоего скачкообразного процесса (в сущности, должно быть не в форме то, что «выпало на долю», а «событие, выпавшее на долю») обеспечило эмоциональную тональность общего семантического значения.

Конечно же, исследование паремиологических единиц это не искания, которые начались вчера или сегодня. Подход к речевым явлениям (художественный текст) на базе психолингвистических, социолингвистических и этнолингвистических норм и тенденций до некоторой степени возрастает [5]. Для того чтобы раскрыть все свойства паремиологичсекой единицы следует рассуждать также с позиции лингвистики, литературы, психологии, философии, риторики, эстетики и ряда других наук. Ибо как говорил Рене Декарт, все науки настолько связаны между собой, что легче изучать их все сразу, нежели какую-либо одну из них в отдельности от всех прочих [6, с. 296].

Выше мы подчеркивали, что в трактовке всех функционально-семантических особенностей, свойственых информационным единицам, равным объему микротекста художественного текста (пословица, поговорка, афоризм и т.п.), требуется лингвопоэтический подход к этому тексту.

Свое полное отражение язык текста обретает только через живого рассказчика. Мы воспринимаем текст не только задействованными во время обдумывания его органами, но также ушами. Язык нужен человеку не только для передачи мыслей, но также чтобы слушать и осознать себя [7, с. 143]. Так сложилось, что неблагоприятное и неуместное использование любых языковых единиц может оказать на «рамки воздействия и живучесть» лишь негативное воздействие. Значение эмоциональной лексики в художественном тексте в качестве художественной находки это применение языковых единиц, приобретающих психолингвистический фон, соответствующий духовному сотоянию характеров произведения.

…Когда он [Толиб] вернулся домой, старуха, все еще сидя у очага, срывала зло на Зайнаб:

Вот об этом и говорят, что если ты растишь осиротевшего ягненка, то это воздается, а если ты воспитываешь мальчика-сироту, то быть тебе за это в крови! Эй, вы чего сидите да ёжитесь, почему не идете доить коз, у них же у каждой вымя переполненное! Неужели у Господа Всевышнего не нашлось больше никого, чтобы воспитывать сирот?! До чего же я несчастная...

Заслышав звук шагов Толиба, старуха умолкла [8, с. 26].

Приведенная в тексте паремиологическая единица своей композиционной целостностью лексических показателей и общего текста образовала композиционную целостность в раскрытии граней характера образа, а также его духовного состояния. Слово «мальчик», использованное во второй части паремиологической единицы, на самом деле должно быть использовано в форме «ребенок», однако творческий образ старается показать индивидуальный аспект лексики (а именно: показать, что данная мысль имеет отношение к Толибу. – *Прим. авт.*).

В создании художественного текста присущая автору индивидуальность четко отражена во всех его произведениях подобно следам, оставленным на снегу. А именно, в создании своеобразной лексики и художественно-эмоционального текста формируется метод использования языковых элементов (арсенала). Одним из этих своеобразий является образование мотивационной целостности также с применением использования языковых единиц разных национальностей.

…Узбек-аим догадалась, что муж смеется над ней, и затараторила:

– Что вы смеетесь? – даже притопнула ногой. – Вы всё смеетесь, а мы чуть сына не лишились, и теперь опять… прости господи!

– Зӯри бехуда миён шиканад (Таджикская пословица «Без толку тужиться – спину надорвать». – *Прим. авт.*).

– Да чтоб сгинул ваш таджикский! – рассердилась Узбек-аим. – Правду сказать, вы всему причина! Вы только знаете, что смеяться, только и умеете усмехаться. Лучше уж прямо признайте, что не умеете воспитывать детей…

Хаджи опять засмеялся:

– Верно, мать, твоя взяла, я действительно не умею воспитывать детей!

– Смейтесь, смейтесь! Грех вам издеваться надо мной! – рассердилась Узбек-аим и в сердцах отвернулась.

– Послушай, жена, – сказал хаджи уже серьезно, глядя на Узбек-аим. Таджики правильно говорят, без толку тужиться – спину надорвать. Так же и ты без толку тужишься и меня тянешь за собой [2, с. 310].

Речь это поразительно мощное средство. Но, для того чтобы воспользоваться им, следует быть обладателем интеллекта. [9, с. 389] Использование в приведенном примере паремиологической единицы, присущей лексике таджикского языка, является требованием художественного текста и обеспечивает нестандартной лексической единицей грань завершенности главного творческого образа. И хотя паремиологическая единица не считается родственной языковой единицей, субъект предохраняет паремиологическую единицу от возможности неверного ее восприятия отдельно от общего текста. В следующих моментах диалога предоставление героем перевода паремиологической единицы на собственном языке является доказательством того, что он является «обладателем интеллекта».

По мнению В.Воробьева, аналогии в литературе, имеющей отношение к лингвокультурологии, признаются в качестве таких лингвокультурных богатств языка как метафора, метонимия, поговорка и фразеологизмы. [10, с. 217] Можно также добавить, что подобно тому, как солнце отражается в капле воды, любой вид паремиоло-

гических единиц содержит в себе такие особенности как присущая ему эрудированность данного народа, жизненный опыт, лексический пласт, ментальный характер и ментальное воображение.

Литература

1. *Нурманов А и др.* Современный литературный узбекский язык. Тошкент: Илм зиё, 2015.
2. *Кадирий А.* Минувшие дни. Тошкент: Ғ. Ғулом, 2017.
3. *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1988.
4. *Малик Т.* Сонмище дьяволов. Роман: в 5 кн. Тошкент: Шарк, 2011.
5. *Швейцер А. Д.* Современная социолингвистика. М.: Наука, 1976.
6. *Декарт*. Р.100 великих философов. – Т.: Янги аср авлоди, 2017.
7. *Гоа Синьцзян*. Мировая литература. Июль. Ташкент, 2009.
8. *Саид Ахмад*. Абсолютная тишина. Ташкент: Сано-стандарт, 2016.
9. *Гегель Ф.* 100 великих философов. Судьбы. Мудрые изречения. Афоризмы. Тошкент: Янги аср авлоди, 2017.
10. *Воробьев В.* Лингвокультурология: теория и методы. М., 1997.

С. Б. Им
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Пушкинская точность словоупотребления

Язык Пушкина – сложнейшее явление. С тех пор, как художественная литература выделилась из общего потока письменности, она постепенно, все более и более расширяла свои общественно – идеологические функции, ее язык приобретает всё большее значение в системе литературного языка, поэтому для развития русского литературного языка особое значение приобретает творчество Пушкина в области художественной литературы. Академик В. В. Виноградов писал: «Творчество Пушкина как высшее воплощение норм национально – русского литературно – языкового выражения является наиболее ярким доказательством того, что художественная литература – могучий двигатель развития языка. Стилистическая система Пушкина послужила базой дальнейшего развития русского литературного языка» [1, с. 205].

При Пушкине в художественной литературе выделялись два направления. Одно из этих направлений было связано с традиционной системой трех стилей, ориентирующейся на высокий стиль. Вторая линия развития литературы и языка была связана с сентиментализмом, где жанровые условности сменились критериями с позиций вкусов и норм образованного светского человека. И тот, и другой критерий подавляли и уравнивали стили разных писателей, разных произведений. Творчество зрелого Пушкина – родоначальника реалистической литературы – противостоит как классицизму, так и сентиментализму в плане стилистики художественной литературы. Судьба общелитературного языка для Пушкина тесно связана с развитием языка художественной литературы. Оба процесса взаимосвязаны: язык литературы определялся возможностями и границами литературного языка. Поэт считает народно-разговорную речь основой литературного языка, основным источником, важнейшим структурным элементом литературного языка, что вовсе не означает недооценки книжных традиций. В статье «О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И. А. Крылова» (1825) А. С. Пушкин пишет: «Простонародное наречие должно было отделиться от книжного, но впоследствии они сблизились, и такова стихия, данная нам для сообщения наших мыслей» [2, с. 11]. Народная речь у Пушкина раскрепощена от жанра, незави-

сима от него: она проникает в различные по характеру произведения, перестает быть нелитературным явлением, входя основным элементом в общий литературный язык, отражая его нормы и органически объединяясь с книжными элементами языка, которые также из замкнутой языковой системы перерождаются в один из элементов общелитературного языка. Поэт отбирает наиболее емкие в смысловом отношении и стилистически выразительные средства разговорного языка, объединяя их в единое целое с нейтральными и книжными языковыми средствами. «В отрывках из писем, и мыслях и замечаниях» Пушкин пишет «Истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности». [2, с. 14]. Отбор и семантические преобразования лексики, выработка новых грамматических моделей могли происходить только на основе изменений в языковой структуре литературного текста. В связи с этим необходимо описать принципиальные изменения в характере словоупотребления. В допушкинской традиции слову не хватало собственной выразительности. В связи с этим к нему присоединялись различного рода украшающие дополнения.

Отбор языкового материала в художественное произведение и его оценка определяют особенности языка произведения. Приведем некоторые примеры, показывающие тщательную работу Пушкина над словом в процессе эволюции образа Онегина. В романе «Евгений Онегин» нет ни одной главы, в которой не был бы отражен путь духовного развития героя, постоянные изменения в сознании и в характере главного героя. Первое знакомство читателя с Евгением происходит путем внутреннего монолога, размышлениями о больном, умирающем дяде: *Какое низкое коварство // Полуживого забавлять, // Ему подушки поправлять, // Печально подносить лекарство, // Вздыхать и думать про себя: // Когда же черт возьмет себя!* Они передают честность и прямоту Онегина, даже некоторый его цинизм. Автору свойственно противоречивое отношение к герою: с одной стороны, он явно симпатизирует своему герою, так как Онегин умен, язвителен, с другой стороны, он явно осуждает его, показывая отрицательные черты «доброго приятеля».

Поэт при вступлении в свет так характеризует его: *Он по-французски совершенно // Мог изъясняться и писал… // Имел он счастливый талант // Без принужденья в разговоре // Коснуться до всего слегка, // С ученым видом знатока*. Он явно намекает на поверхностность суждений Онегина. По-другому Пушкин отзывается о Евгении, когда он сближается с ним перед его поездкой к больному дяде: *Сперва Онегина язык // Меня смущал; но я привык // К его язвительному спору, // И к шутке с желчью пополам, // И к злости злостных эпиграмм*.

«Язвительный», «желчь», «злость», «мрачные» – это новые слова, которые по-новому рисуют облик главного героя.

«Огонь нежданных эпиграмм», которые должны сорвать улыбку с прекрасных уст, сменяется «злостью мрачных эпиграмм».

Рассказ о воспитании Онегина и его успехах в свете – это веселая, живая беседа с читателем. Она полна иронических намеков, лукавых шуток: *Он по-французски совершенно // Мог изъясняться и писал; // Легко мазурку танцевал // И кланялся непринужденно; // Чего ж вам больше? Свет решил. // Что он умен и очень мил.* В нескольких строчках проявляется широта типизации, характерная для Пушкина. Главный жизненный интерес юного Онегина – любовная игра, что очень важно для понимания дальнейшей эволюции главного героя: *Но в чем он истинный был гений, // Что знал он тверже всех наук, // Что было для него из млада // И труд, и мука. И отрада, // Что занимало целый день // Его тоскующую лень… // Была науки страсти нежной…* Стоит внимание на сочетание «Его тоскующую лень». Употреблено необычное опре-

деление «тоскующую» к слову «лень». Лень обычно связывается с благодушием, неряшеством, несобранностью, невежеством. У Пушкина в этом словосочетании звучит нотка неудовлетворенности, намек на возможность какого-то страдания от собственной бездеятельности, ничтожности и пустоты каждодневных занятий. Поэтому определение «тоскующая» более точно и емко придает новый смысл общеизвестному понятию. Еще более многозначительно словосочетание «наука страсти нежной». Разве возможно соединение таких несовместимых понятий, как «наука» и «страсть»? Смысл здесь заключается в том, что здесь нет чувства, а есть искусная подделка, сложная «наука», подменяющая истинное чувство, истинное страдание. Слова, подобранные в следующих строфах, подчеркивают это: *Как рано мог он лицемерить, // Казаться мрачным, изнывать, // Как он умел казаться новым* и т.д. Каждое слово указывает на ложный, показной характер чувств. Изображение «науки страсти нежной» передается при помощи многочисленных глагольных форм. Необычайное богатство сказуемых позволяет передать различные оттенки и ухищрения любовной науки: *Как рано мог он лицемерить, // Таить надежду, ревновать, // Разуверять, заставить верить, // Казаться мрачным, изнывать…* Автор передает стремительный, неудержимый темп однообразной и пестрой жизни Онегина: *Куда поскачет, мой проказник? // Онегин полетел к театру. // Швейцара мимо он стрелой // Взлетел по мраморным ступеням…* Онегин еще полон жизни, он еще жадно гоняется за ее удовольствиями. Но чем ближе повествование подходит к моменту разочарования героя, тем больше нарастает чувство горечи, грусти, тревоги. Эти интонации чувствуются в размышлениях автора о самом себе: *Увы, на разные забавы // Я много жизни погубил!* Серьезно и грустно звучит вопрос, следующий за изображением светской жизни героя: *Но был ли счастлив мой Евгений, // Свободный, в цвете лучших лет, // Среди блистательных побед, // Среди повседневных наслаждений?* Горечь пронизывает следующие строки: *Онегин дома заперся, // Зевая, за перо взялся, // Хотел писать, но труд упорный // Ему был тошен; ничего не вышло из пера его…* В черновом варианте первоначально было «труд упорный его томил». Глагол «томить» поэт заменяет более метким, точным и выразительным просторечной формой «тошен».

Растут дружеские симпатии автора к герою. Уже нет иронии в строках, где он говорит о своей дружбе с Онегиным. Сам факт дружбы подчеркивает то, что Евгений – глубокая и содержательная натура: *Условий света свергнув бремя, // Как он, отстав от суеты. // С ним подружился я в то время. // Мне нравились его черты, // Мечтам невольная преданность, // Неподражательная странность // И резкий охлажденный ум. // Я был озлоблен, он угрюм; // Страстей игру мы знали оба; // Томила жизнь обоих нас; // В обоих сердцах жар угас; // Обоих ожидала злоба // Слепой фортуны и людей // На самом утре наших дней*. Повторяющиеся слова «оба», «обоих» подчеркивают глубокое внутреннее сходство между поэтом и его героем.

Таким образом, на основе приведенных наблюдений можно сделать следующие выводы:

1. Художественная литература представляет лабораторию, в которой вырабатывались общенациональные нормы русского литературного языка.

2. Пушкин при отборе языкового материала руководствуется принципом *соразмерности и сообразности*, ведущим принципом в творчестве поэта. На первый план выдвигается *критерий эстетический*: язык произведения вытекает из внутренних свойств произведения. Поэтому он также эстетически значим и индивидуально неповторим, как все прочие элементы художественного произведения.

3. Языковые условности и ограничения, стоящие между художником и изображаемой им действительностью, разрушаются. На основе общенациональной нормы

русского литературного языка создается широкий простор для развития индивидуальных авторских художественных стилей.

4. В пушкинском тексте слово выбирается по принципу максимально точного обозначения предмета, максимально точного выражения мысли, в соответствии с логикой событий и положений, с правдой характеров. Отсюда искренность, точность выражения, благородная простота пушкинского текста.

Литература

1. *Виноградов В. В.* Избранные труды. История русского литературного языка. М.: Наука, 1978.

2. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: в 10 т. М.: Художественная литература, 1976. Т. 6.

У. К. Кадыркулова, А. Асанбаева
Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова
(Каракол, Кыргызстан)

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Фразеологизмы представляют собой довольно сложное языковое явление и по семантике, и по структурно-грамматической организации. Фразеологизмы придают языку особую выразительность, привлекательность, в них выражается своеобразие национального характера, т.е. фразеологизмы являются важнейшим компонентом при составлении языковой картины мира того или иного народа. Перевод – это устная или письменная деятельность, направленная пересоздание существующего на одном языке устного или письменного текста (произведения) на другом языке при сохранении содержания и качеств оригинала, а также авторского замысла [2, с. 93].

Одни ученые в основу своей переводческой концепции кладут семантический критерий, определяя виды со¬ответствий в переводе ФЕ оригинала с учетом степени семантической слитности компонентов Другие для разработки теоретических вопросов перевода ФЕ рассматривают иные факто-ры, поскольку определение типа ФЕ, по их мнению, является в значительной степени субъективным и по сути дела зависит от языкового чутья, знания, вкуса переводчика.

В настоящее время довольно распространенной классификацией являются приемы способов перевода, разработанные на основе теории закономерных соответствий. Основной принцип этой уникальной классификации заключается в наличии или отсутствии соответствий в языке перевода и подлинника. Не менее интересна классификация способов перевода, предложенная болгарскими учеными С. Влаховым и С. Флориным, которые подчеркивают, что возможность использования фразеологического или нефразеологического перевода зависит, в первую очередь, от соотношений между единицами оригинала и языка перевода [3, с. 85]. Авторы отмечают абсолютный эквивалент-фразеологизм исходного языка, совпадающий по всем показателям переводимой единице. Относительный эквивалент, по мнению этих ученых, отличается от абсолютного по некоторым показателям: различием лексического состава, несоответствием семантики отдельных компонентов, сочетаемости, а также расхождением в синтаксической конструкции. Наряду с вышеуказанными приемами, ученые выделяют индивидуальный способ передачи ФЕ, создаваемый переводчиком или приспособленный к контексту уже существующего фразеологизма с изменениями в них структурно-грамматической организации [3, с. 89].

В нашей работе синтезируются наиболее известные приемы и способы переводов, предлагаемые учеными. Для достижения максимального адекватного перевода

необходимо использование эквивалента, абсолютно полностью совпадающего по семантике, эмоционально-экспрессивной насыщенности, стилистической принадлежности, внутренней форме (образу), грамматической структуре. Это лучший способ передачи ФЕ с одного языка на другой. Ср., например: рус. *не брать в рот* семантики «совсем не пить спиртного, хмельного», кырг. *оозуна албоо* – «совсем не пить спиртного» (дословно – в рот не брать). См.: *Этот никчемный алкоголик на сей раз проявил себя с лучшей стороны. Ни капли* ***не взял в рот***. *– Сандан чыккан аракеч бу жолу кишичилигин коргозду.* ***Оозуна бир тамчы албады*** («И дольше века длится день»).

Довольно широкое применение имеют относительные эквиваленты, которые в языке перевода допускают некоторые расхождения с исходной ФЕ в лексическом составе с незначительным изменением формы компонента и ее грамматической структуры. Рассмотрим некоторые из них:

1. В подгруппу объединяются ФЕ, в оригинале которых наблюдается намеренная авторская замена одного из компонентов, в результате чего индивидуальное окказиональное фразеологическое образование приспосабливается к контексту, в то же время в кыргызском языке образуется фразеологически связанное значение. Например: *көзү кылгыруу* (дословно – его глаза поблескивать). См.: *А потом ахнуть стакан водки, чтобы* ***замутилось в башке****. И почувствовать, что под силу тебе дерево вырвать с корнем или голову свернуть вон той горе*. *– Эл дуулдап сүрөп турса, чоң стакан аракты тартып жиберсец* ***көзүн кылгырып****, башын, дүңүрөп, дүңүйөп, толуп чыкпайбы да, өзүнө жанды теңебей, карагайды түбү менен жулуп бербейсиңби* («Белый пароход»).

2. В подгруппу относятся соответствующие ФЕ, отличие которых наблюдается наличием в одном из компонентов русского фразеологизма «упаси боже» ретроспективной лексемы. См.: *Ичин кармалай берип, иш начар экенин дароо эле.* ***Кудай сакта!*** *Кан көп кетип калыптыр. Өзү да көптөн бери толготуп жаткан экен. – Видно, давно уже маялась. –* ***Упаси боже! Упаси боже!*** *– взмолилась я, поняв, что ей самой не разродиться, что спасти ее может только доктор* («Материнское поле»).

3. В подгруппу относительных эквивалентов входят такие ФЕ, которые отличаются между собой (оригинал и язык перенаблюдается лексическая вариантность компонентов. Ср.: рус. *вытягивать (вытянуть) душу*, кырг. *жанын сууруп алуу* (дословно – его душу вытягивая взять). См.: И *никуда ты от такого не денешься. Везде он ждет тебя, сыщет тебя. И чтобы жилось ему вольготно,* ***душу из тебя вытрясет***. *– Анан калса ушундай кишилердин аягы суюлбай чыга бергенин кантесин, өзүм гана деп турат: мен, мага, мен үчүн деп,* ***жанынды сууруп алат*** («Белый пароход»).

4. Расхождение в синтаксической конструкции ФЕ, связано с различием построения структурных моделей предложения. В частности, кыргызский фразеологизм *көзү караңгылоо* (дословно – его глаза темнеют) представляет структуру двусоставного предложения, а русский – структуру односоставного предложения (в глазах потемнело). См.: *Данияр эмес кап көтөргөн мен, ошол сыздап ооруган ок тийген бут меники сыяктуу, ал теңселгенде кошо теңселгенсип, көзүм караңгылап жатты*. *– Оцепенев от ужаса, я всем своим существом ощущал тяжесть его груза и нестерпимую боль в его раненой ноге. Вот опять его качнуло, он мотнул головой, и в глазах у меня все закачалось, потемнело, земля поплыла из-под ног* («Джамиля»).

5. В кыргызском варианте наблюдается авторская замена глагольного компонента *караңгылоо* на субстантивированное словосочетание *кара туман*, эмоциональная экспрессия которого достигается за счет лексемы *кара*. Эта лексема *кара* обозначает не столько цветообозначение, сколько дает семантику «очень, сильно». В результате чего ФЕ кыргызского языка разрушается непроизвольно, что не отражается при переводе ее на русский язык, которая сохраняет свою семантическую целостность.

6. В подгруппу относятся следующие ФЕ, отличие которых связано с несоответствием компонентного состава в грамматической структуре соответствующих ФЕ. Ср.: рус. *не находить себе место*, кырг. *жанын коер жер (жай) таппоо* (дословно – душу поставить место не найти). См.: *Танабай пошел в кашару. Осмотрел овец. Потом пошел в загон, там тоже побродил впотьмах и снова вернулся в кашару.* ***Места себе не находил***. *– Танабай кашарга кирип кетти. Койлорду аралап көрдү. Андан чыгып, ачык короону кыдырды. Аерде жүрүп-жүрүп, кайтадан кашарга кирди.* ***Жанын коер жай таппады*** («Прощай, Гульсары!»).

Отсутствие фразеологических соответствий для ФЕ заставляет прибегать переводчику к другим средствам передачи ее на тот или иной язык, например, с помощью аналогов. Фразеологический аналог – это ФЕ языка перевода, совпадающая с исходной по значению и стилистической окраске, но отличающаяся по образности. В зависимости от степени близости или отдаленности образов, нами выделены следующие подгруппы передачи ФЕ оригинала:

1. Первую подгруппу фразеологических аналогов составляют ФЕ, которые по образности довольно близко соответствуют, оригиналу. Ср.: кырг. *көзгө көрүнбө* (глазу не показывайся) – «прогонять, отсылать кого-либо»; рус. *с глаз долой* с той же семантикой. См.: *– Сен бүгүн көкөйүмө аябай тийдин. Жаткырса, Сайкалдыкына эле түнөп кел.* ***Тур көзүм көрүнбө****, деди. – Ты сегодня осточертела мне, как толокно в голодный год. Ступай, и, если позволят старики, переночуй там.* ***Иди с глаз моих долой*** («Первый учитель»).

2. Передача ФЕ может зависеть от степени семантической слитности компонентов, т.е. фразеологическое сращение – фразеологическим сращением, сохраняя при этом функционально-стилистическую особенность языка – источника. Ср., например: рус. *собаку съел* – «иметь большой опыт, навык в чем-либо», кырг. *тиш каккан* семантики «много видел, испытал в своей жизни» (дословно – зуб подбивал). См.: *Ведь он Танабаю добра желал. Ведь он* ***собаку съел*** *на всех таких совещениях, заседаниях и собраниях знал, что и где надо говорить, а что не следует. – Бүгүнкүдөй кеңешмелерде, жыйналыштарда эмне сүйлөп, эмне коюу керек экенин* ***тиш каккан*** *Чоро жакшы билет* («Прощай, Гульсары!»).

3. Передача ФЕ оригинала с помощью фразеологических единств, эмоционально-экспрессивные свойства которых способствуют сохранению внутреннего образа. Ср.: кырг. *баш ооган* ***жакка кетуу*** (дословно – голова склоненной стороне уйти), рус. *куда глаза глядят* в значении «идти, брести, ехать куда попало» См.: *– Бу жерди чанып жаткан жерим жок. Сизге миңмертебе ыраазымын. Бирок кетейин. Кайда барарымды өзүм билбейм,* ***баш ооган жакка кетейин****. – Уеду я, Баке, – ответила она. – Не потому, что мне здесь плохо. Я вам благодарна, очень. Но только уеду…* ***Куда глаза глядят****, сама не знаю куда* («Тополек мой в красной косынке»).

4. Отсутствие эквивалентных соответствий способствует передаче ФЕ, основанных на различных образах, причем переводчик использует тот фразеологизм, который на его взгляд ближе передает семантику исходной ФЕ. Ср., например: кырг. *өлбөгөн төрт шыйрагы калуу* (дословно – не умершего четыре ножки остались) – «быть сильно пристыженным, голову не поднять»; рус. *готов сквозь землю провалиться* – «выражение, означающее острое желание исчезнуть, скрыться куда-либо от стыда, страха». См.: ***Төрт шыйрагым өлбөгөн эле жерде калды!*** *Жамийла сүрөттү карап турду да, бир убакытта жаш чайып, муңдана түшкөн көзүн өйдө көтөрдү: – Мага берчи муну, кичине бала! – деди ал акырын гана. –* ***Я готов был провалиться сквозь землю****. Джамиля долго-долго рассматривала рисунок, потом подняла на меня опечаленные, повлажневшие глаза и тихо сказала: – Отдай мне это, кичине бала* («Джамиля»).

5. Передача значения ФЕ посредством расширения семантической структуры того или иного фразеологизма. Ср.: кырг. *кол көтөрүү* (дословно – руку поднять) – 1) сдаться, подчиниться; 2) на ругань старших давать ответ, отпор; рус. *поднять руку* – 1) замахиваться на кого-либо, пытаться бить кого-либо; 2) покушаться на кого-либо, пытаться убить кого-либо; 3) вступать в борьбу с кем-либо или с чем-либо.

В случае отсутствия эквивалента или аналогов, переводчик для передачи ФЕ исходного языка использует фразеологизм, бытующий в языке перевода, который отличается образной основой. Такой перевод принято называть контекстуальной заменой или же обертональным переводом [3, с. 90–98]. Ср.: рус. *как собака* – «очень сильно, до крайности (устал, голоден, замерз и т.п.), кырг. *өзөк жалгоо* – «немного закусить» (доел, сердцевина (нутро) соединить). См.: – *Ну, что стоишь, согрей нам поесть.* ***Голодный я как собака***. – *Сөз ошол жакка оор кетпесин деп орондоп калды: – Эмне туруп калдын,* ***өзөк жалгар*** *бирдеме берсен боло, курсак ачты* («Прощай, Гульсары!»)ю Обертональный перевод позволяет компенсировать смысловое наполнение контекста подлинника, сохраняя при этом образную выразительность фразеологизма. Если в языке перевода отсутствуют фразеологические соответствия – эквиваленты или аналоги, вместе с тем не поддается и обертональному переводу, то передача ФЕ осуществляется при помощи лексических средств языка.

Лексическими средствами языка могут быть переданы ФЕ, обладающие эмоционально-экспрессивными свойствами, которые при переводе исчезают сами по себе, что ведет к значительному снижению контекста исходного языка. Ср.: кырг. *ийне-жибине чейин* (дословно – иголке, нитке, до) – «полностью, до нитки, до мелочей», рус. лексема «подробность». См.: *Болгон иште ийне-жибине чейин саймедиретип Аселге айта берчү эмесмин. Жолдо бирөөлөргө жардам бергем деп кармалып калдым дедим да койдум*. – Асель я ***подробностей*** не рассказывал. Объяснил только, что помогал людям на дороге, потому задержался («Тополек мой в красной косынке»).

При передаче семантики ФЕ буквальным (дословным) переводом, фразеологизм просто разрушается. Ср.: кырг. *белди бекем буу* (дословно – поясницу крепко свяжи) – «взять себя в руки»; рус. словосочетание *крепко подпоясаться*. См.: *Толгонай жене, кантсеңиз да белиңизди бек буып, көпчүлүктүн милдетин моюнуңузга аласыз. – Что ни говори, тетушка Толгонай, а придется по-мужски,* ***крепко подпоясаться*** *и сесть на бригадирского коня* («Материнское поле»).

Лексические средства языка могут быть переданы ФЕ, хотя в языке-источнике имеются ряд потенциальных фразеологических соответствий.

Ср.: рус. *отправиться к праотцам* (*отойти от мира сего, отправиться в вечность, отправиться на тот свет*) – «умереть»; кырг. *козу отуу* (дословно – его глаза прошли). (Русские эквиваленты: *сыграть в ящик, протянуть ноги, уходить из жизни, класть жизнь*).

См.: *Едигей решил, что утром надо дать им телеграмму, а там как сумеют… Но пусть знают, что* ***нет больше*** *старика Казангапа. – Эртең менен телеграмма жибермекчи болду Едигей, анан кыздар өз чамасына карай бардеш урсун… Келсе – келбесе да Казангаптын* ***көзү өткөнүн*** *билип калышсын* («И дольше века длится день»).

В тех случаях, когда в языке перевода отсутствуют фразеологические соответствия, то фразеологизм передается методом калькирования. Ср.: кырг. *алтын киши* (дословно – золотой человек) – «незаурядная личность, обладающий богатством-внутренней души»; рус. *золотой человек*. См.: *Тескерисинче, биз үлпөттүн үстүндө отурган кезибизде, дале болсо, ушул* ***алтын киши*** *куттуктоо телеграммаларды ала чаап келди. – А получилось наоборот. Мы сидели за праздничным столом, а этот* ***зо-***

лотой человек *спешил развести почту, спешил доставить к открытию школы поздравительные телеграммы ее бывшим выпускникам* («Первый учитель»).

Таким образом, мы рассмотрели различные способы перевода ФЕ с одного языка на другой, использование которых зависит от наличия или отсутствия фразеологических соответствий исходного языка и в языке перевода.

Литература

1. *Жуков В. П.* Русская фразеология. М., 1986
2. *Кенжебаев Д. О.* Котормонун илимий-теориялык негиздери. Бишкек, 2014.
3. *Кыдыев К. У.* Фразеологизмы в языке Ч. Айтматова. Бишкек: АРХИ, 2002.
4. *Нарынбаева Б. Б.* Фразеологическая картина мира. Бишкек, 2017.
5. *Осмонова Ж.* Кыргыз тилини фразеологиясы. Каракол, 2007.
6. *Айтматов Ч.* Повести и рассказы. М.: Молодая гвардия, 1970.
7. *Айтматов Ч.* Повесттер жана ангемелер. Фрунзе: Кыргызстан, 1974.
8. *Айтматов Ч.* И дольше века длится день. М., 1980.
9. *Айтматов Ч.* Плаха. Бишкек, 1986.

О. А. Кукатова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

ТАКТИКА УКЛОНЕНИЯ ОТ ПРЯМОГО ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ОТВЕТА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ МИТИГАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Как известно, особенности речевой коммуникации в публичном дипломатическом дискурсе[1] связаны прежде всего с выбором тех или иных речевых стратегий и тактик, позволяющих говорящему (дипломату) осуществлять профессиональное общение, решать поставленные перед ним профессиональные задачи по защите национальных интересов страны.

Вслед за целым рядом исследователей, под речевой стратегией мы понимаем общую направленность речевого поведения говорящего, ведущую к достижению той или иной коммуникативной цели, под тактикой необходимые шаги для достижения данной коммуникативной цели [5, с. 8–9].

Исследуемая речевая стратегия митигации[2] получает свое выражение при возникновении конфликтной ситуации. Основными характеристиками данной стратегии являются «антиконфликтность, некатегоричность, неимпозитивность, глорификация (повышение коммуникативного статуса партнеров по коммуникации) и эмоциональная сдержанность» [7], ориентированность данной тактики на собеседника и направ-

[1] Дипломатический дискурс может рассматриваться как особая форма коммуникативной деятельности, главное отличие которой от других видов коммуникации заключается в ее разнонаправленном характере, что обусловлено различными целями и задачами, реализуемыми в разных контекстах — публичном и закрытом. Специфика контекста и специфика адресата — широкая массовая аудитория либо равный, подготовленный и обладающий информацией партнер, — определяет социальную модель взаимодействия, возможность реализации поставленных целей, выбор речевых стратегий и особенности языковых средств непосредственно зависят от степени развития языковых личностей, участвующих в общении [9, с. 48–49].

[2] Термин был введен в 1980 г. американским лингвистом Б. Фрейзером и трактовался им как процесс модификации речевого акта, направленный на уменьшение возможных нежелательных эффектов (unwelcome effects) в тех ситуациях, когда речевое поведение говорящего может привести к коммуникативному сбою или даже конфликту (цит. по: [7, с. 9]).

ленность на сохранение коммуникативного контакта, на бесконфликтное общение [8, с. 227; 2]. Профессия дипломата требует строгого выбора языковых средств, их обдумывания и корректирования, что выражается в значительной имплицированности речи дипломата, которая, как показывает наше исследование, и является основным средством митигативности.

Рассмотрим способы организации языковых средств, позволяющих говорящему (дипломату) вуалировать либо смягчать отрицательный ответ. Например, изложение причин, следствий или условий некоторого положения дел в качестве аргументов, препятствующих осуществлению чего-либо, содержит имплицитное отрицание. Например: ***Вопрос:*** *Препятствует ли тема транскаспийского газопровода (ТКГ) поиску согласия по правовому статусу Каспия? Может ли Россия при определенных условиях дать согласие на реализацию этого проекта, в котором заинтересован ряд прикаспийских стран?* ***Ответ:*** *На Каспии пока не были представлены внятные, досконально просчитанные проекты по переброске энергоносителей с помощью подводных трубопроводов с одного берега на другой, которые сулили бы ощутимую прибыль всем участникам*, где тактика уклонения от прямого отрицательного ответа, реализуется в высказывании, содержащем причину отказа, но не сам отказ (‘нет, Россия не сможет дать согласие на реализацию этого проекта при отсутствии внятных, досконально просчитанных проектов’).

Использование в публичной форме дипломатического дискурса конструкций, содержащих ментальные глаголы (глаголы других классов в ментальном значении) в конструкции с отрицанием в главной части сложноподчиненного предложения позволяет говорящему перемещать фокус внимания слушающего с действия, которое в действительности нуждается в отрицании на ментальный глагол, придающий высказыванию значение субъективной интерпретации того, о чем идет речь в придаточной части. Например: ***Не думаю,*** *что кто-то решится играть в опасные игры, устраивать какие-то провокации в связи с тем, что там находятся ВКС России*, где высказывание в целом содержит имплицитное отрицание ‘никто не решится играть в опасные игры’[1] // Никаких ожиданий. ***Не думаю,*** *что эта позиция изменится* (позиция ЕС по вопросу антироссийских санкций в связи с Brexit. – *Прим. авт.*) = ‘позиция не изменится’ // *Есть соответствующие временные рамки, но я, честно говоря,* ***не вижу*** = ‘не считаю’ *особой трагедии в том, что эти рамки могут быть сдвинуты*. Приведенные выше примеры содержат имплицитное отрицание, выражающее отрицательную оценку описываемого положения дел. Однако данная функция отрицательной оценки не является единственной. Отрицательная конструкция с глаголами памяти помнить / припомнить выражает смягченное опровержение описываемого в предшествующем контексте положения дел. Например: *Вопрос: Россия критиковала Запад за агрессивную повестку в отношении других стран, например, по кризису в Македонии. Ответ: Честно говоря,* ***не припомню, чтобы*** *Россия критиковала западные страны за «агрессивную повестку» по Македонии*, где тактика уклонения от прямого отрицательного ответа реализуется путем замены конструкции **никогда не + глагол** на конструкцию с отрицанием ***не (при)помню, чтобы***, которая содержит имплицитное отрицание = ’Россия никогда не критиковала западные страны за «агрессивную повестку» по Македонии // *Я* ***что-то не припомню, чтобы*** *Канцлер Германии А. Меркель специально касалась темы участия ВКС России в борьбе с терроризмом в Сирии по*

[1] Ср. в данном случае с употреблением прямого категоричного ответа, весьма не характерного для дипломатического дискурса: *Мы категорически против тех провокаций, которые устраивает Северная Корея* (С. В. Лавров).

просьбе законного Правительства = ‘А. Меркель специально не касалась темы участия ВКС России в борьбе с терроризмом в Сирии’;

Использование конструкции **едва ли (вряд ли) + глагол** связано с описанием некоторого положения дел, которое «представляется говорящему сомнительным или маловероятным» [1, с. 19], но фактически представляет собой скрытое отрицание. Вслед за А. А. Калининой, мы исходим из узкого понимания категории сомнения, как категории, противопоставленной предположению, «маркерами которого служат вводно-модальные слова типа *вероятно* и субъективно-модальные частицы (*чай, небось, авось, будто, как будто* и т.п.)» (*Возможно, он придет*) [3, с. 108]. Маркерами значения сомнения служат частицы *вряд ли* и *едва ли*, которые в отличие от маркеров предположения сигнализируют об отрицании некоторого положения дел. Сравните: а) ***Вряд ли*** *сегодня он придет* = ‘скорее всего, **не** придет’ и б) *Возможно, сегодня он придет* не равно ‘скорее всего, не придет’. Таким образом, корреляция категорий сомнения / предположения непосредственным образом связана с оппозицией утверждение / отрицание, а именно: «предположительные высказывания и высказывания-сомнения противопоставлены друг другу положительностью/отрицательностью модальных коннотаций сообщаемого» [3, с. 110]. Кроме того, высказывания с показателями предположительности и высказывания с показателями сомнительности в описываемом положении дел отличаются также и своей коммуникативной направленностью, т.е. имеют положительную или негативную установку. Положительной установкой обладают высказывания-предположения и негативной – высказывания-сомнения. Последние выражают отрицательное отношение говорящего к описываемому положению дел. По мнению А. А. Калининой, «отрицание, осуществляемое при высказывании сомнения, определяется как «слабое» лишь по отношению к нейтральному (= полному) отрицанию, реализуемому на фоне достоверности высказываемого» [3, с. 112]. Таким образом, введение в высказывание частиц *вряд ли* и *едва ли* позволяет говорить о смягченном некатегоричном отрицании.

В публичном дипломатическом дискурсе, основной задачей которого является защита интересов страны в условиях достижения бесконфликтности либо всяческого смягчения конфликтности, конструкции с показателями *вряд ли* и *едва ли* достаточно часты. Например: ***Вопрос:*** *Некоторые эксперты склонны считать, что эти угрозы* (исходящие от Афганистана. – *Прим. авт.*) *зачастую преувеличены.* ***Ответ:*** *Такие суждения несерьезны. Едва ли эти эксперты таковыми являются* = ‘не являются экспертами в настоящем смысле этого слова’, где употребление частицы **едва ли**[1] указывает на несоответствие сказанного реальному положению дел, завуалированное под сомнение // ***Вопрос:*** *А реален ли повторный референдум в Великобритании?* ***Ответ:*** *Я думаю, что партнеры Великобритании по Евросоюзу такой вариант вряд ли будут приветствовать*, где употребление частицы **вряд ли**, с одной стороны, создает эффект смягчения, с другой обнаруживает имплицитную отрицательную оценку ‘скорее всего (по всей видимости), **не будут приветствовать**’. Необходимо отметить, что в зависимости от ситуации употребления и лексического окружения указанные частицы могут и не вносить значение сомнения. Скорее наоборот, придают высказыванию мягкую форму абсолютного отрицания. Такие высказывания возможны как в межличностной коммуникации, так и в изучаемом нами дипломатическом дискурсе. Сравните: а) *Едва ли (вряд ли) команда будет согласна на столь оглуши-*

[1] Сравните в этом отношении с конструкцией **едва ли не + именная группа**, обозначающая утверждение: *На этот раз перед нами стоят всеобщие глобальные угрозы, которые касаются всех и с которыми мы сталкиваемся* ***едва ли не каждый день****, такие как теракты на Ближнем Востоке и в Европе* = ‘сталкиваемся каждый день’.

тельное поражение (в ситуации, например, договорных матчей) = ‘естественно, не будет согласна’. б) *Сравнение ее* (коалиции во главе с США) *действий с «хирургической операцией»* (в Мосуле. – *Прим. авт.*) ***вряд ли уместно*** *на фоне многочисленных жертв среди мирных жителей и разрушенной гражданской инфраструктуры* = ‘более чем не уместно, совершенно не уместно’. Можно сказать, что несмотря на форму, подобные высказывания в содержательном плане выражают «уверенную констатацию обратного». Возможны и *пограничные* случаи, в которых, опять-таки в зависимости от ситуации, дипломат может выражать как отрицательную оценку-сомнение, так и отрицательную оценку без значения сомнения. Например: ***Вопрос:*** *Вот конкретно к нам* (в выборы. – *Прим. авт.*) *– вмешиваются? Есть у нас такая информация?* ***Ответ:*** *Пытались вмешиваться и* ***вряд ли*** *от этого* ***откажутся*** = ‘не откажутся’ // = ‘скорее всего, не откажутся’.

Несколько по-иному интерпретируется высказывание в конструкции с **вряд ли кто-то** (**кто, кто-нибудь, где, где-то, где-нибудь, кому-то** и т.д.) **+ глагол**. Например: ***Вряд ли кто-то может оспаривать****, что это естественная тенденция, связанная с перераспределением глобального баланса сил*, где **вряд ли кто-то** имплицитно содержит кумулятивное[1] (двойное) отрицание = ‘по всей видимости, **никто не может** оспаривать’. Таким образом, тактика уклонения от прямого отрицательного ответа, или от прямого отрицания является таким способом организации языковых средств, который позволяет дипломату вуалировать отрицательный ответ либо смягчить его, сделать менее категоричным, используя различные способы импликации прямого отрицания: 1) указание лишь на причину // условие // следствие возникшей ситуации, выключая из высказывания само отрицание; 2) использование в отрицательной конструкции ментальных глаголов типа думать, считать в их первичном значении мыслительной деятельности и глаголов типа видеть 2 во вторичном ментальном значении, а также в отрицательной конструкции глаголов памяти типа помнить / припомнить и безличных конструкций типа **мне (нам) не кажется**; 3) использование частиц едва ли, вряд ли со значением сомнительности или маловероятности.

Литература

1. *Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В.* Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1993.

2. *Волкова И. Н.* Коммуникативное смягчение в дипломатическом дискурсе // Филологические науки. Сер. 9: Этно-, социо- и психолингвистика. 2001. № 9. URL: http://www.rusnauka.com/22_PNR_2011/Philologia/9_91066.doc.htm.

3. Калинина А. А. Сомнение в системе значений утверждения/отрицания // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2010. № 3(15).

4. *Клюев Е. В.* Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М., 2002.

5. *Паршина О. Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. … д-ра филол. наук. Саратов, 2005.

6. *Тахтарова С. С.* Митигативный стиль коммуникативного поведения // Прагмалингвистика и практика речевого общения: сб. науч. тр. Междунар. науч. конф. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007.

7. *Тахтарова С. С.* Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2010.

[1] Кумулятивное отрицание предполагает употребление в одном предложении хотя бы одного отрицательного местоимения и глагола с отрицанием. Например: *Никто никого не видел, Никто не пришел*.

8. *Тахтарова С. С.* Роль митигации в предотвращении коммуникативных конфликтов // Институционализация конфликта как средство обеспечения юридической и социальной безопасности: кол. моногр. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2011.

9. *Терентий Л. М.* Дипломатический дискурс как особая форма политической коммуникации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1.

Д. С. Кулмаматов
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Восточные нумизматические термины в российско-среднеазиатских дипломатических письменных памятниках XVII в.

Обстоятельное изучение истории словарного состава, фонетического, лексического, морфологического и синтаксического строя любого языка, в частности, русского, можно построить на основе анализа исторических актов, дошедших до нас в рукописном виде.

Среди сохранившегося актового материала XVII в. особое место занимают многочисленные памятники деловой письменности, в том числе переводные документы делового содержания, не подвергшиеся пока еще лингвистами к специальному исследованию. К числу таких памятников можно отнести старые русские переводы хивинских челобитных XVII в., хранящиеся в фонде 134 «Сношения России с Хивой» Российского государственного архива древних актов (РГАДА) в Москве. Эти документы особенно интересны в том отношении, что семантика слов, встречающихся в их текстах, может быть проконтролирована не только самим контекстом, в котором они встречаются, но также тюркским текстом-оригиналом, дающим для них более или менее точные лексические соответствия из письменных языков Средней Азии того времени.

В этом отношении будет интересным продемонстрировать подбор тюркских соответствий для синонимического ряда нумизматических терминов русского языка *деньга*, *тамга* и *акча*, употреблявшихся в старинных русских переводах хивинских челобитных XVII века.

Слово деньга в памятниках древнерусской письменности впервые упоминается в договорной грамоте великого князя рязанского Олега Ивановича с великим князем московским Дмитрием Ивановичем и братом его Владимиром Андреевичем под 1382 года «а пошлины съ семьи шесть денегъ съ пешоходовъ два алтына; а съ одиного не имати а мыта съ воза дензе, а съ пешохода мыта нетъ» [10, с. 46].

Это слово, появившееся в древнерусском языке на смену традиционным *куна (куница), векша (белка), резана (отрезок, лоскут), ногата (ножка, лапка), мордва (рыльца)*, неоднократно привлекались к исследованию со стороны и историков, и лингвистов, но они рассматривались в основном на материале лексикографических источников или старых русских актов без привлечения иноязычных соответствий. Следует помнить, что «пересмотр от времени до времени прежних исследований способствует дальнейшему уяснению предмета, а с другой стороны, свидетельствует, насколько развивается у нас лингвистическая наука и к каким результатам она приводит» [12, с. 44]. К имеющимся в литературе сведениям можно добавить интересные факты из указанных источников, которые для лингвистических целей использовались недостаточно.

По поводу происхождения слово *деньга* существует несколько точек зрений.

Еще в начале XVIII в. Х. Д. Френ высказал предположение о том, что название *деньга* происходит от тюркского слова *тамга* [15]. Позднее его этимология была подвергнута критике Ф. И. Эрдманом [13, с. 5] и И. Н. Березиным [3, с. 16], но все-таки поддержана Фр. Миклошичем [16, p. 39–40].

Точка зрения Х. Д. Френа была поддержана еще раньше Д. М. Зубаревым в его статье «Исторические справки», опубликованной в журнале «Вестник Европы»: «деньги… от татарского слова *тамга* – знакъ, печать. Сии знаки употреблялись на монетах, также на печатяхъ, кои давались Ханами правителямъ или вельможамъ» [7, с. 214]. Позднее эти предположения исследователей нашли своего сторонника в статье В. Д. Аракина «Тюркские лексические элементы в памятниках русского языка монгольского периода» [2, с. 115].

Н. К. Дмитриев слово *деньга* относит к числу тюркизмов, подтвержденных фактами. По его мнению, *деньга* происходит от татарского *tenka* [5, с. 533]. Но видный российский языковед И. Г. Добродомов указывает, что оно восходит по своему происхождению к тюркскому *tenge* и «в основе этого названия лежит тюркское название белки *тейин, тин, тийин, тыйын*» [6, с. 369].

Теперь, чтобы проверить надежность приведенных версий по поводу происхождения слов *тамга* и *деньга*, обратимся к тюркским оригиналам челобитных хивинских послов и их русским переводам XVII века.

Тамга зафиксирована, например, в челобитной хивинского Исфендеяра царева посла Авеза Бакея царю Михаилу Федоровичу от 1 марта 1640 года, написанной в арабской графике на среднеазиатском тюрки:

اكنمه ىرلترضح نناخ رايدنفسا ىلتكوشد و ولترغ هدذغرابد هەمريد زوا

[ōz yerimə bārġandə ġayratlu va shavkatlī īsfandiyar xān hazratlarī mankā

رلردبتيا بلط هغمة هدنتيلاو سوروا هدنسد مكنسبتيا هانك هكزوا ربد نسد مكرلرتيا

āytarlarkim san bir ōzkə künah ītibsankim sandə ōrus vilāyatandə tamġə talab ītibdirlar] [РГАДА, фонд 134, опись I, 1639 год, дело 2, лист 255].

Данный контекст переводчиками Посольского приказа XVII в. переведен следующим образом:

«*И какъ буду въ Юргенчахъ и государь мои Исфендеярово царево величество учнет говорить что некоторую вину ты сделал для того на Руси у тебя тамги спрашивали*» [РГАДА, фонд 134, опись I, 1639 год, дело 2, лист 258.

Как видим, в тюркском оригинале, написанном арабской графикой, данного контекста слову *тамга* соответствует هغمة [tamġə]. В данном случае слово тамга употреблено в значении «пошлина», которая взималась с купцов и проезжих и т.д. Этот материал не дает согласиться нам с мнением Х. Д. Френа и его сторонников.

Слово *деньга* как «общее название денежной единицы» употреблялось в письменных памятниках русского языка XVII века весьма активно. Оно отмечено нами, в частности, в старинном русском переводе челобитной хивинских (юргенских) послов Авеза Бакея и Кошута Богатыря царю Михаилу Федоровичу от 26 апреля 1640 года:

«*Прокофеи намъ сказал вашего государского жалованья и вина и меду и хлебовъ и вашего милостивого государева жалованья дают нам в стола место корму деньгами а мы холопы ваши и всегда ваше жалованье емлем деньгами*» [РГАДА, фонд 134, опись I, 1639 год, дело 2, лист 274].

Этот текст был переведен со следующего текста, написанного в арабской графике на среднеазиатском тюрки:

بد رلداقلرايد كمتا لابد يقەع لتسوا زيمماشداپد يلمحر مپكرلدلزوس بلك هكزبد يفوكرپد

[pirakūfī bizkə kelib sōzlalilarkīm rahimlī pādishāhimīz ūstal æqī bōl ātmak ȳorliqodilar dib

مدنشاقلرايِ مهماشداپِ يلمحر ازيِ رلرود مريِ ەجقا مزيِ مهاشداپِ يلمحر يديا بيديا

āydib āydī rahimlī pādishāhim bizə āqdjə berədūrlar bizā rahimlī pādishāhim ȳorliqoshində

زمرلا ەجقا مدنک

kundə āqdjə ālarmiz] [РГАДА, фонд 134, опись I, 1639 год, дело 2, лист 273].

Приведенный пример показывает, что название одной из русских денежных единиц *деньга*, проникшее в русский язык еще в XIV в., активно войдя в словарный состав древнерусского языка, в XVII в. употреблялось как соответствие тюркскому названию мелкой серебряной монеты ەجقا [āqdjə] – производно от [āq] – дословно «белый, серебряный» с помощью суффикса [djə] – дословно «беленький». Первоначально слово могло означать «белую или серебряную монету» [14, с. 11]. Как указывает Х. Дадабаев, тюркское слово акча в значении «монета, деньги» впервые наблюдается в древнетюркском енисейском памятнике из долины реки Барык; в значении «деньги» *акча* зафиксировано в кыпчакском словаре «Codex cumanicus» [4, с. 226–227]. Данное тюркское слово в форме *акча* в настоящее время употребляется в некоторых пограничных с тюркскими языками русских говорах в значении «название денежной единицы» – *деньги*: «К сыночку бы съездить, да акчей в кармане нет» [8, с. 228]. В «Русском этимологическом словаре» А. Е. Аникина отмечено, что форма *акчи* возникла, возможно, под влиянием рус. *деньги* [1, с. 136].

Существует мнение, что тюрк. **a:q-ča* является калькой названия византийской монеты άσπρα [11, с. 342]. – рус. *аспра*. В русских письменных памятниках слово аспра впервые по материалам «Словаря русского языка XI–XVII веков» упоминается в Истории о великом князе Московском – Сочинении князя Курбского (XVI век, Сп. XVII) в значении «мелкая серебряная монета»: «Краву куповано за десять денегъ Московскихъ, а вола великого за десять аспръ» [9, с. 56.].

Вместе с тем, следует заметить, что русское *деньга*, получившее в дальнейшем собирательное значение – *деньги*, будучи тюркизмом, на тюркской почве представлено хуже. Об этом свидетельствует то, что уже в XVII в. в Средней Азии вместо старого тюркского *tenge* (*tenka*) употребляется другой термин – ەجقا [āqdjə]. Материалы русских письменных памятников показывают, что морфологическое обособление названия денежной единицы *деньга* в форме множественного числа – *деньги* складывалось к концу XV века и с тех пор она, как собственно русское образование, активно употребляется в русском языке [см.: 2, с. 115].

Сказанное демонстрирует значение изучения архивных источников, в частности, материалов российско-среднеазиатских дипломатических письменных памятников в выяснении истории отдельных тюркских слов, употреблявшихся в восточных оригиналах деловых документов XVII века и современным им в русских переводах.

Литература

1. *Аникин А. Е.* Русский этимологический словарь. Вып. 1 (а – аякушка) / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. Ин-т филологии Сибирского отделения РАН. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2007.

2. *Аракин В. Д.* Тюркские лексические элементы в памятниках русского языка монгольского периода // Тюркизмы в восточнославянских языках. М.: Наука, 1974.

3. *Березин И. Н.* Шейбанида. Казань, 1849.

4. *Дадабаев Х. А.* Общественно-политическая и социально-экономическая терминология в тюркоязычных памятниках XI–XIV веков: дис. … д-ра филол. наук. Ташкент, 1991.

5. *Дмитриев Н. К.* О тюркских элементах русского словаря // Строй тюркских языков. М., 1962.

6. *Добродомов И. Г.* Некоторые вопросы изучения тюркизмов в русском языке // Учен. зап. МГПИ, № 264. М., 1967.

7. *Зубарев Д. М.* Исторические справки // Вестник Европы. 1825. № 11.

8. *Словарь* русских народных говоров. М.–Л.: Наука, 1965. Вып. 1.

9. *Словарь* русского языка XI–XVII веков. М.: Наука, 1975. Вып. I.

10. *Собрание* государственных грамот и договоров, хранящихся в Государственной коллегии иностранных дел. М., 1813. Ч. I.

11. *Сравнительно-историческая* грамматика тюркских языков. Лексика. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2001.

12. *Филоненко В. И.* Тюркские лексические элементы в древнерусском языке (на материале духовных грамот Московского государства XIV века) // Вопросы русского языка. Ставрополь, 1971.

13. *Эрдман Ф. И.* Деньги, кабак, набат. Новгород, 1855.

14. *Юматова М. К.* Экономическая терминология в татарском литературном языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. Казань, 2007.

15. *Fraehn C. M.* De origine vocabuli rossici деньги. Casani, 1815.

16. *Miklosich F.* Etimologisches Wörterbuch der slavischen Sprachen. Wien: Wiehelm Braumüller, 1886.

О. Ж. Латипов
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

КОННОТАЦИИ СЛОВА-СОМАТИЗМА «ЯЗЫК» В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

> Нужно усилие для всякого воздержания, но из всех таких усилий самое трудное – это усилие воздержания языка. Оно же и самое нужное.
>
> *Л. Н. Толстой*

Образование в языке коннотативных словосочетаний прежде всего зависит от уровня необходимости использования носителем языка тех или иных слов. Ввиду того, что язык является жизненно важным человеческим органом, то можно полагать, что с данным словом-соматизмом в языке образовано большое количество устойчивых выражений.

В русском языке с данным компонентом часто используются фразеологизмы, несущие в основном отрицательный эмоциональный заряд: *длинный язык у кого, злые языки, язык без костей (у кого)* – о болтливом человеке; *язык на плече (у кого)* – о состоянии большой усталости (от дел, движения); *язык прилип (прилипает) к гортани (у кого)* – о потере способности говорить; *язык развязался (у кого), язык чешется (у кого)* – о большом желании высказаться, высказать свое мнение; *держать язык за зубами (или на привязи)* – умалчивать, не говорить о чем-либо; *ломать язык* – говорить неправильно, искажая слова, звуки; *язык поточить, придержать (придерживать) язык* – удержаться от высказывания; *прикусить (прикусывать) язык, проглотить язык, развязать (развязывать) язык (языки), распустить язык, связать (связывать) язык (кому), укоротить (укорачивать) язык (кому), чесать* (или *мозолить (намозолить)* и т.п.) *язык* (прост.) – то же, что болтать языком; *дать (давать) волю*

языку – начать много, безудержно говорить, болтать (или *трепать, чесать* и т.п.) *языком* (прост.) – говорить вздор, пустословить; *черт дернул за язык (кого), дернуть, тянуть за язык (кого), сорвалось (слово) с языка* – невольно, неожиданно для говорящего быть произнесенным; *отсохни у меня язык, типун на язык (кому), слабый на язык (кто), проситься на язык* – о словах, фразах, готовых быть произнесенными; *вертеться на языке, говорить на разных языках, найти (находить) общий язык, не сходить с языка* [2, с. 334–335]. Однако по отношению к складно говоря-щему, красноречивому человеку носитель русского языка обычно употребляет фразеологизм язык хорошо подвешен.

Помимо фразеологических оборотов, слово-соматизм язык может выступить в качестве ключевой лексемы и в составе паремий: *не торопись языком, а торопись делом; язык мой – враг мой* (ср. в узбекском языке – *тили бошига етади*); *на языке мед, а в сердце лед* (ср. в узбекском языке – *тили бошқа-ю дили бошқа*) [1, с. 702].

В узбекском языке можно встретить еще больше клишированных единиц с данным компонентом, чем в русском, причем чаще в составе пословиц и поговорок: *айтсам, тилим куяди, айтмасам – дилим; одам тилидан топар, ҳўкиз – мугузидан; кўз учиман кўзлама, кўзингга зўр келар, тил учиман сўзлама, ўзингга зарар келар; тўғри тил тошни ёради, эгри тил – бошни, қуш тилини қуш билади* и другие.

Носители узбекского языка часто используют в своей речи фразеологизмы типа: *тил учида сўзламоқ* – сидқидилдан эмас, шунчаки (йўлига) бирор сўз (гап) айтмоқ, *тилга кирмоқ* – сўзлай бошламоқ (гапирмай турган ҳолатдан кейин ёки кимнингдир гап-нутқидан сўнг) – (ср.: *уч-тўрт дақиқалик сукутдан кейин Отабек* ***тилга келди***. А. Қодирий, Ўтган кунлар), *тилга олмоқ* – гап-суҳбат давомида кимса ёки нарса ҳақида гапирмоқ, эслаб гап айтмоқ, *тилдан айрилмоқ (ёки қолмоқ)* – сўзлаш қобилиятини йўқотмоқ, тили айланмаслик (ср. в русском – *язык не поворачивается*) – тили гапга келмаслик, гапиролмай қолмоқ, *тили бормаслик* – бирор нарса дейишга ботина олмаслик, кўнгли бўлмаслик (ср.: *кўнглига келган гапни очиқ айтишга Низомжоннинг сира* ***тили бормасди***. С. Аҳмад, Уфқ), *тили гапга келмаслик* – гап-сўз айтолмай қолмоқ, *тили келишмаслик (ёки келмаслик)* – талаффуз қила олмаслик, айта олмаслик, *тили чиқмоқ* – 1) гапирадиган бўлмоқ, гапиришга ўрганмоқ; 2) гапирадиган, гапиришга журъат этадиган бўлмоқ (ср.: – ***Тилинг чиқиб қопти!*** – *У Нафисанинг юзига тарсаки тортиб юборди.* Мирмуҳсин, Топилган ҳусн), *тили қисиқ* – ҳеч нарса дея олмайдиган, қарши гапира олмайдиган ҳолатли киши ҳақида *(ср.: унинг* ***тили қисиқ*** *бўлишига сабаб бўлган гуноҳи шундай содир бўлган эди.* А. Қаҳҳор, Қўшчинор чироқлари), *тили қичимоқ ёки тилини қичитмоқ* (ср. в русском – *чесать язык*) – сўзлашга хоҳиш қўзғалмоқ (қўзғатмоқ) – (ср.: *бу йигит жуда тегишқоқ бўлиб, бу гапни ҳам унинг* ***тилини қичитиш*** *учун айтган бўлса керак*. А. Қаҳҳор, Қўшчинор чироқлари), *тилимнинг учида турибди* – бирор сўз, гапнинг ёдига тушай деб, айтай-айтай деб турган ҳолатни қайд этади (ср.: *[Заргаров: (ўйлаб)]* ***тилимнинг учида*** *турипти-я! Хайр, майли, кейин айтаман.* А. Қаҳҳор, Оғриқ тишлар), *тилини боғламоқ* – гапирмайдиган қилиб қўймоқ, гапдан тийиб қўймоқ, *тилларда достон* – бирор кимса ёки нарсанинг ҳамманинг оғзидан тушмай, таъриф-тавсифда бўлган ҳолатини билдиради (ср.: *пахтаси, ширин-шакар меваси туфайли Ўзбекистон номи* ***тилларда достон***. «Саодат», *тил бириктирмоқ* – ўзаро келишиб олмоқ, бирор иш бўйича (одатда, кимлардандир яширин ҳолда) бир фикр-хулосага келиб олмоқ, *тил тегизмоқ* – иззати нафсга тегадиган, умуман, тегадиган номақбул гап қилмоқ, *тил топишмоқ* (находить общий язык) – ўзаро бир фикр-мулоҳазага келмоқ, шундай ҳолатда иш тутмоқ, *тил тортмаслик* – тил гапга келмаслик, ҳеч нарса деёлмаслик, *тилга тушмоқ, тилдан қолмоқ* – сўзлаш қобилиятини йўқотмоқ (ср.: *гапирай деса,* ***тилдан***

қолганга *ўхшайди*. С. Аҳмад, Лаъли Бадахшон), *тили узун* (длинный язык у кого-то) – ҳар нарсани гапираверадиган, тап тортмай, ҳадди сиғиб айтаверадиган, *тилидан бол томмоқ* – муомаланинг ўта ёқимли, «ширин» эканлигини қайд этади, тилидан туширмаслик (ёки қўймаслик) – доим эслаб тилга олмоқ, у ҳақда доим гапириб юрмоқ, доим тилида бўлмоқ, *тилини бермаслик* – ўз гапида туриб олмоқ, гапини маъқуллайвермоқ, *тилини тиймоқ* – гап айтиш (гапириш)дан ўзини тутмоқ, тилини тишламоқ (прикусить язык) – мажбурий ёки пушаймон ҳолда гапдан тўхтамоқ, гапирмаслик. (ср.: *Зулфиқор бу гапни эшитиши билан* ***тилини тишлади,*** *сукут қилди*. Мирмуҳсин, Меъмор) [3, с. 98].

В результате анализа коннотативных значений образных выражений со словом-соматизмом «язык» в двух неродственных языках были выявлены следующие соответствия: *динный язык (у кого-то) – тили узун, тил топишмоқ (находить общий язык), тили айланмаслик – язык не поворачивается, тилдан тилга кўчмоқ – передаваться из уст в уста, тилини қичитмоқ – чесать язык, язык без костей – тил суяксиз, прикусить язык – тилини тишлаб қолмоқ* [1, с. 209].

Данные соответствия могут послужить добротным материалом при переводе текстов художественной литературы с одного языка на другой.

Литература

1. *Абдурахимов М. М.* Узбекско-русский и русско-узбекский словарь. Т.: Академнашр, 2014.

2. *Фразеологический* словарь русского языка. М.: Русский язык медиа, 2007.

3. *Ўзбек* тилининг изоҳли луғати. Ўзбекистон миллий энциклопедияси, Т., 2008.

М. Ф. Махмудова
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ И АНАЛИЗ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Для реализации принципа сознательности в обучении целесообразно в разумных пределах прибегать к межъязыковым сопоставлениям и анализам. Сопоставительные данные помогают выявлять то, что может облегчить усвоение русского языка, прогнозировать появление интерферентных ошибок, и в соответствии с этим, находить рациональные пути их предупреждения и устранения.

1. В процессе усвоения языкового материала необходимо учитывать:

1) те грамматические особенности в русском и родном языках, между которыми обнаруживается полное соответствии (например, части речи, типы предложений по составу и т.д.);

2) языковые особенности, обозначаемые одним и тем же термином и аналогичные по своим функциям в русском и родном языках, но имеющие свои специфические отличия (например, глаголы движения как в родном, так и в русском языках обозначают способы передвижения и вместе с тем они различаются между собой);

3) языковые особенности, характерные только для русского языка (категория рода, изменяемость по родам прилагательных, порядковых числительных, некоторых местоимений; виды глагола; предлоги; приставки и т.д.).

2. При обучении русскому языку групп студентов с узбекским языком обучения особое внимание уделяется тем специфическим явлениям русской грамматики, при

усвоении которых у учащихся встречаются затруднения. Предусматривается также применение в меру приемов сопоставления изучаемых явлений русского языка, которые могут быть использованы при изучении всех уровней языка: лексики, фонетики, словообразования, морфологии и синтаксиса. Например, в русском языке видовые значения глагола выражаются разнообразными средствами: суффиксами, приставками, чередованием согласных и гласных в основе, ударением, сплетением», основ супплетивизм)), в то время как в узбекском языке эти значения выражаются различными формами.

Так одна и та же форма может передавать то значение совершенного, то несовершенного вида русского глагола: *ёзмоқ* обозначает писать и написать; *бошламоқ* – начать и начинать; *бекитмоқ* – закрыть и закрывать или простое глагольное сказуемое русского языка обычно в предложении стоит после подлежащего или (при обратном порядке слов) перед ним, в то время как в узбекском языке – чаще всего в конце предложения.

Например,

Камол вернулся из библиотеки. – *Камол кутубхонадан кайтди*;

Я пошел в кино. – *Мен кинога бордим*.

Системные межъязыковые сопоставления с указанием принципиальных различий в языковых категориях русского и родного языков не могут помочь автоматически преодолеть интерференцию родного языка.

Например, указание на отсутствие в узбекском языке категории рода имен существительных не способствует правильному употреблению всех форм рода существительных в русской речи. Но зато такие сравнения дают возможность понять лингвистическую природу как русского так и родного языка.

Таким образом, родной язык послужит средством усиления интереса и к русскому и к своему языку.

Своеобразны межъязыковые сопоставления лексики на занятиях русского языка. Одним из распространенных способов объяснения значения новой лексики, является анализ предложения и перевод на родной язык. Семантизация путем анализа и перевода представляется оправданной в тех случаях, когда русское слово совпадает со словом родного языка по объему значений, сочетаемости, стилистической принадлежности.

Использование приемов анализа предложений и перевода как единственного приема семантизации слов, имеющих разное значение по сравнению сродным языком учащихся или студентов, нецелесообразно, а именно перевод, так как в данном случае он провоцирует перенесение характеристик слова родного языка (значение, сочетаемость, употребление) на слово русского языка, способствуя тем самым появлению ошибок в русской речи.

Сравните, например, слово *горячий и жаркий*, которым в узбекском языке способствует одно слово – *иссиқ*; *положить и поставить – қўймоқ*.

При семантизации лексики данного типа необходимо раскрыть характерную типичную сочетаемость каждого из слов.

Например: ***горячий – жаркий:*** *горячий чай, суп, утюг; горячая печь, вода; горячие руки; жаркий день, полдень, июнь; жаркая погода, жаркое лето; жаркие лучи;* ***поставить – положить:*** *поставить стакан, вазу, стул, ребенка на пол; положить тетрадь, книгу на стол, учебник в портфель, деньги в кошелек, ребенка спать.*

Итак, анализ предложений и перевод на родной язык является одним из способов семантизации слов, не требующих больших усилий и значительной затраты вре-

мени. Однако злоупотреблять им не следует, так как это тормозит процесс активного овладения русским языком.

Ученый Б. В. Беляев утверждал: «…язык может быть усвоен учащимися как средство общения только тогда, когда он непосредственно связывается с мышлением».

Литература

1. *Андриянова В. И.* Многозначная глагольная лексика на уроках русского языка. Т., 1993.

2. *Бакеева Н. З.* Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе. М., 1983.

3. *Шакирова Л. З.* Методики преподавания русского языка в национальной школе. Л., 1990.

4. *Тихонов А. Н.* Изучение видов русского глагола в узбекской школе. Т., 1981.

К. Т. Мирзаева, Л. А. Халилова
Каршинский государственный университет
(Карши, Узбекистан)

Роль академика В. В. Виноградова в развитии филологии

В Предисловии к книге «Русский язык (грамматическое учение о слове)» (1947) академик В. В. Виноградов писал: «К сожалению, в последнее время нередко появляются общие рассуждения на грамматические темы вместо тщательного подбора материала и его обдуманной грамматической характеристики. Я был бы счастлив, если бы моя книга побудила наших молодых лингвистов к углубленным разысканиям и исследованиям в области грамматики русского языка» [2, с. 6]. Эти искренние пожелания будущим лингвистам автора этой книги и многих других фундаментальных, осветивших языковые факты языка в их системном характере, раскрывших структуры его (языка) в неразрывной связи с ее функциями, явились основополагающими в научно-исследовательской деятельности специалистов-русистов, славистов и не только. Ученые-лингвисты руководствуются теми научными методами, которые характерны для трудов В. В. Виноградова. Эти методы требуют от исследователя знаний не только в области языка, но и в экстралингвистических аспектах: культуры, литературы, быта, общей истории народа – носителя языка.

Из разнообразия научных интересов выдающегося ученого, «блестящего дарования и исключительного трудолюбия, слависта с мировой известностью и огромным авторитетом»[2, с. 3], следует отметить, что его труд «Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков» (1934; 2-е изд. – 1938) явился первым систематическим курсом истории русского литературного языка в славистике и послужил основой для новой отрасли науки о русском языке и новой учебной дисциплины в филологических вузах. Ученый глубоко исследовал и всесторонне изучил проблемы истории литературы, поэтики, стилистики, русскую художественную речь, язык крупнейших русских писателей от Пушкина, Гоголя, Лермонтова до Горького, А. Н. Толстого, Федина. Ученый исследовал также проблемы фразеологии с точки зрения семантической слитности этих единиц.

Ведущим в фразеологии является структурно-семантический принцип классификации академика В. В. Виноградова, основанный на критериях семантической спаянности или аналитичности значения фразеологизмов. Ученый выделил три типа фразеологических единиц: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

Проблема статуса фразеологического значения занимала и продолжает занимать многих лингвистов – В. В. Виноградова, Б. А. Ларина, О. С. Ахманова, А. М. Бабкина, Р. Н. Понова, В. Л. Архангельского, В. П. Жукова, А. И. Федорова, Ю. А. Гвоздарева, В. М. Мокиенко, А. М. Мелерович, Л. Я. Костючук, Л. В. Николенко и др. сравнительно-сопоставительному изучению фразеологизмов посвящены труды Ю. П. Солодуба, Ю. Ю. Авалиани, Л. И. Ройзензона, К. Т. Мирзаевой и др.

Фразеология как самостоятельная лингвистическая дисциплина возникла в 40-х годах XX века. Изучение фразеологии стимулировалось фразеологической практикой, а также работами В. В. Виноградова, в которых были поставлены вопросы об основных понятиях фразеологии, ее объемах и задачах. В 50-е годы разрабатываются проблемы, связанные с описанием фразеологизмов как структурных единиц языка (О. С. Ахманова, А. С. Смирницкий). 60–70-е годы характеризуются разработкой собственно фразеологических методов исследования объектов фразеологии, связанных с идеями системно-уровневого анализа фактов языка (В. Л. Архангельский, Н. Н. Амосова, В. П. Жуков, Н. В. Кунин, М. Т. Тагиев), изучением системной организации фразеологизмов (И. И. Чернышева, Н. М. Шанский), семантики фразеологизмов, ее номинативного аспекта (В. Н. Телия), фразообразования, (С. Г. Гаврин, Ю. А. Гвоздарев), сопоставительно-типологического изучения фразеологического состава (Ю. Ю. Авалиани, Л. И. Ройзензон), разработки описания фразеологизмов в словарях (А. М. Вабрин, А. И. Молотков).

В 80-е и последующие годы основной задачей фразеологов является изучение вышеперечисленных проблем, в числе которых также: рассмотрение семантики этих единиц в структурно-семантическом аспекте, исследователи фразеологического значения в языке и речи (А. М. Мелерович, Л. В. Николенко), семантической структуры фразеологизмов (С. Б. Берлизон).

В сравнительно-сопоставительной филологии фразеологических единиц родственных и неродственных языков очень нежным является выявление фактов эквивалентности в семантической структуре фразеологического значения с учетом компонентного состава исследуемых единиц или их моделируемости.

Под эквивалентностью семантической структуры фразеологизмов двух и более языков следует понимать полное или частичное тождество их целостных фразеологических значений. При этом могут быть выделены фразеологизмы различных, как близко родственных, так и неродственных языков: с совпадением структурных моделей или компонентного состава этих единиц; с частичным совпадением компонентного состава; с полным несовпадением структурных моделей единиц. Рассмотрим русско-узбекские фразеологические единицы, являющиеся эквивалентными как в семантическом, так и структурном аспектах, иначе говоря, в подобных двуязычных фразеологизмах их целостные значения последних тождественны, равнозначны как их целостные значения, так и их структурные модели, или же компонентный состав. Фразеологизму русского языка *засучив рукава* эквивалентна единица в узбекском языке – *енг шимириб*, так как в них тождественны не только фразеологические значения «усердно приняться за какую-либо работу», но и одинаков их компонентный состав: деепричастие + существительное – в русском языке, существительное + деепричастие – в узбекском. Полное тождество фразеологических значений «Прежде, чем приступать к какому-либо делу, необходимо тщательно, всесторонне обдумать» в двуязычных фразеологизмах *семь раз измерь (отмерь), один раз отрежь* (в русском языке) – *етти улчаб, бр кес* (в узбекском языке) совпадают также их структурные модели, их компонентный состав. К числу подобных единиц можно отнести: *в четырех стенах* (в русском) и *турт девор ичида* (в узбекском) с тождественной

семантической структурой: «не выходя из дому (замкнуто, заперто), ни с кем не общаясь, находясь в полном уединении, одиночестве (в изоляции от внешнего мира)», а также с одинаковой структурной моделью; *носить воду решетом* (в русском) и *галвирда сув ташимок*: «заниматься бесплодным трудом».

К числу подобных фразеологизмов следует отнести: *Из воды выйти сухим* – с целостным значением: «остаться безнаказанным или незапятнанным, не пострадать» (в русском языке), которому эквивалентен по семантике следующий оборот узбекского языка: *сувга тушса курук чикадиган* – «жуда кув, аййор, хар кандай мушкул вазиятдан сип-силлик курук чикадиган».

Кроме общности, тождественности целостных значений фразеологизмов обоих языков «безнаказанность», в значении узбекского фразеологизма есть оттенок: «очень хитрый, лукавый». Ср.: *Цыплят по осени считают* (в русском) с целостным значением: о чем-либо судят лишь по конечным итогам. Говорят тому, кто преждевременно судит о результатах чего-либо; данной единице соответствует оборот *Жужани кузда санайдилар* (в узбекском) с тождественным значением: «иш битгандан кейин гапиринг-да» («судите о чем-либо по завершению дела, по его итогам»). Данные фразеологизмы также следует отнести к двуязычным структурно-семантическим эквивалентным единицам.

Данную группу фразеологизмов русского и узбекского языков составляют эквивалентные единицы с частичным совпадением компонентного состава. К их следует отнести следующие: 1. *Одна голова хорошо; а две – лучше* (в русском) – *бир калла – калла, икки калла – тилла* (в узбекском) с целостными эквивалентными значениями: «думать, размышлять, принимать решение одному хорошо, но еще лучше, когда это делают больше двух людей». При частичном совпадении компонентов *голова* (*калла* – в узбекском) в обоих языках, в структуре этих двух оборотов функционируют: *хорошо* и *лучше* (в русском) и *калла* (голова) и *тилла* (золото) – в узбекском дифференцирующие компонентный состав. 2. Целостные эквивалентные фразеологические значения: «упорно молчать, ничего не говорить» (в русском), а точно такое же «индамай, товуш чикармай, гапирмаслик» (букв.: упорно молчать, не говорить ни слова), фразеологизмов *как будто воды в рот набрал* (в русском) и *огзига толкон солиб олгандек* (в узбекском) возникли при частичном совпадении компонентных составов этих единиц в обоих языках. Следует отметить при этом особо важную роль фактов переосмысления компонентов, создающих образные переносные, метафорические целостные фразеологические значения в обоих языках. К числу русско-узбекских фразеологизмов с эквивалентной семантической структурой относятся, также и следующие, имеющие частичное сходство в компонентном составе. Их особенность заключается в том, то фразеологизму русского языка: *терпение и труд все перетрут* с целостным значением: «ничто не имеет такой цены, как настойчивость и терпение» эквивалентный целый ряд вариантных фразеологизмов узбекского языка с частично совпадающим компонентным составом: *Сабр таги – сарик олтин* (букв.: основа терпения – это желтое золото), *сабр килсанг, гурадан узум (холва) пишар* (букв.: Если будешь терпеливым, то из незрелого созреет виноград (созревший плод – как холва); *сабр – умр хазинаси* (букв.: терпение – клад жизни); *Аклнинг курки – сабр* (букв.: украшение ума – терпение); *сабр таги – сарик олтин, саргайиб турсанг – бари олтин* (букв.: основа терпения – желтое золото, если будешь желтеть – все будет золотом; [желтеть – в перен. зн.: – терпеть]); *сабр – шодлик калити* (букв.: терпение – ключ радости); *сабр – аччик, меваси – ширин* (букв.: терпение – горько, плод его сладок); *Сабр тогни йикитар* (букв.: терпение гору крушит) и др. Таких единиц с основным компонентом (*сабр* – терпение) в узбекском языке около 50. Третью группу русско-узбекских фразеологиз-

мов с эквивалентной семантической структурой составляют обороты, структурная модель, компонентный состав которых совершенно не совпадают. К их числу следует отнести следующие: *Из огня да в полымя* – «из одной неприятности в другую, еще большую» (в русском языке) и *Емгирдан кутулиб, дулга тутилмок*, вар.: *кордан кутулиб, емгирга тутилмок* с тем же эквивалентным значением, что и в русском.

Следуя принципам научных поисков академика В. В. Виноградова в исследовании структурных единиц в неразрывной связи с развитием языковых фактов; широкого интереса к различным сферам филологии, в том числе, и лингвостилистическим особенностям текстов художественных произведений, структурно-семантическим особенностям в фразеологии, специалисты-филологи внесли и вносят свой достойный вклад в изучение языковых фактов всех уровней, не только Росси, но и за ее пределами, в том числе, и в Узбекистане.

Литература

1. *Мирзиеев Ш. М.* Конун устуворлиги ва инсон манфаатларини таъминлаш – йурт тараккиети ва халк фаровонлигининг гарови. Т., 2017.

2. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972.

3. *Жуков В. П.* Словарь русских пословиц и поговорок. 5-е изд. М.: Русский язык, 1993.

4. *Шомаксудов Ш., Шорахмедов Ш.* Хикматнома. Т.: Узбек совет энциклопедияси бош редакцияси, 1990.

В. В. Мякота
Ташкентский исламский университет
(Ташкент, Узбекистан)

ОНТОГЕНЕЗ РАННИХ СТАДИЙ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Внимание психологов, физиологов, лингвистов и педагогов во всем мире привлечено в настоящее время к проблемам формирования личности в период раннего детства, поскольку первые годы жизни человека являются периодом наиболее интенсивного физического, нравственного, интеллектуального развития. Лингвистике этот период освоения языка интересен тем, что индивидуальное усвоение языка, овладение речью в раннем возрасте является основой развития языковой/речевой компетенции, формирования языковой и концептуальной картины мира личности. Однако исключительная сложность изучения психики детей раннего возраста обусловила тот факт, что вплоть до начала XX века не только лингвистические, но и психологические воззрения мало чем отличались от обыденных (житейских) представлений. С начала XX века началась систематизации достоверных научных знаний о развитии ребенка. Исследование детской речи входит в круг задач двух наук, двух направлений в лингвистике – психолингвистики и онтолингвистики. Одной из научных проблем онтолингвистики является исследование процессов усвоения речи детьми-билингвами и полилингвами с целью перенесения основных законов освоения языка на процессы овладения иностранными языками взрослых.

Анализируя детскую речь как сферу реализации языковых потенций с учетом психолингвистических факторов, мы выделяем основные этапы онтогенеза речи, а также дифференцируем способы овладения речью в психолингвистическом аспекте. В данной работе материалом исследования является речь детей, говорящих на русском языке, в возрасте от года до пяти лет. В детской речи мы выделяем следую-

щие этапы освоения языка как системы: довербальный и вербальный. К довербальному мы относим 1) крик, плач; 2) свирель, гуление; 3) лепет. Вербальный период начинается с первых слов – так называемых протослов ребенка. Первые слова ребенка – это еще и первые высказывания, каждое из которых выполняет определенную синтаксическую функцию (в сочетании с жестами и вокализациями. На ранних этапах коммуникации ребенка со взрослыми в формируемом языковом мышлении ребенка уже закладывается антагонизм «предмет – признак предмета», что является базой для разграничения существительного и остальных частей речи. Существительное в детской речи уже в начальном периоде представляет четкий семантический прообраз будущего существительного «взрослого» языка, тогда как прочие части речи еще неопределенны и включают слова, содержащие как процессуальный, так и непроцессуальный (и локативный) признак предмета. Примечательно, что это явление характерно для всех языков (это подтверждает Р. Якобсон [14], а также работы Д. Слобина, В. Дресслера) [11]. Ребенок в первую очередь овладевает теми компонентами языковой системы родного языка, которые относятся к разряду универсалий.

Первые речевые реакции – это протослова. Это устойчивые вокализации, употребляющиеся в постоянных ситуациях, не основанные на речи взрослого, но уникальные для данного ребенка. Разновидностью протослов являются звуковые жесты – соединение устойчивых вокализаций с определенным жестом (*тю* + закрывание глаз ладошками = ничего нет; *ап* + шлепок по ладошке взрослого или своей = спасибо / Полина, 8 месяцев). Первые слова придумывает сам ребенок. Это своеобразный шифр, который понимают только близкие взрослые. Такую речь назвали «языком нянь» или автономной детской речью. Такую автономную речь описал еще Чарльз Дарвин. Гуляя с внуком о парку, он наблюдал, как в речи малыша появляются новые слова, видев пруд, по которому плавала утка, мальчик произнес: «*уа*» (*a duck* – англ. утка). Заметив пролитое на столе молоко, он повторил это слово дома, а потом начал называть так всякую жидкость: молоко в бутылке, вино в бокале и т. д. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц и тоже назвал их «*уа*» [2; 4]. Девочка Эвелина стала называть желтый камешек, которым играла, «*ка*». Потом стала так же называть желтое мыло, камни любой формы и цвета. К 1,3 г. так ею назывались каша, куски сахара, все сладкое, кисель, котлета, карандаш и мыльница с мылом. Естественно, при таком разбросе значений точно интерпретировать «ка» затруднительно [9]. Ср. также: *афуля папока* – большой автобус, *дехахэвис* – фотография (Владик, 3 года).

Автономная детская речь – обязательный этап речевого развития. Она всегда своеобразна, не совпадает с языком взрослых, в лучшем случае напоминает то, что говорит ребенку мама. Речь предельно ситуационна, основана на сиюминутных ощущениях ребенка, его восприятии окружающего мира. Когда ребенок видит незнакомые интересные предметы, он радуется, удивляется и изобретает свои собственные слова: «*ко*», «*бо-бо*», «*абука*», «*ика*», «*ти-ти*».

К первым словам ребенка относятся:

1) протослова («*ко*», «*бо-бо*», «*абука*»);

2) конвенциональные слова, к которым относятся звукоподражательные и лепетоподобные (в основном из так называемого «языка нянь»): *бай-бай* (спать, спокойной ночи), *бо-бо* (больно, ранка), *вава* (болячка, ранка, больно), *биби* (машина, гудок автомобиля), *деда*, *му* (корова, мычание), *ня-ня* (еда, есть, вкусно);

детские инновации-омофоны (*папа* в значениях *папа*, *шапка*, *черепаха*, *палка*);

застывшие детские инновации-формулы выражения, состоящие более чем из одного слова, которые ребенок воспринимает и воспроизводит как единое целое (*то-*

та́м? – кто там? / Полина, 1 год; *питьхуя́ – пить хочу я* / Саша, 1,5 г.; *койве́й – открой дверь* / Эвелина, 1,3 г.; *Ма́мая – мама любимая* / София 1,6 мес.; *ки́вая – я красивая* / Камилла, 2 г.).

На усвоение ребенком первых слов влияют следующие факторы:

фонологические характеристики узуальных слов: дети вводят в активный словарь слова со звуками, которые они могут артикулировать правильно, или со слоговой структурой, которую способны воспроизводить (*мА-ма, би-би-ка*);

мотивированность значения звучанием слова (*ай-яй-яй* – стыдно, нехорошо) и его невербальным соповождением (жесты, мимика);

необходимость назвать явления окружающего мира, передать смыслы, идеи несколькими способами – лексико-семантической сверхгенерализацией (*креслы*), слоговой контаминацией (*мапа*), левосторонней сегментацией слов (*пака – палка* / София, 9 мес).

Проблема языкового барьера при обучении иностранному языку может быть разрешена «языком нянь». Взрослому человеку необходимы ситуации языкового оптимизма и бесстрашия, которые он переживал, будучи ребенком. Вербальный материал «языка нянь» – элементарное ословливание жизненно важных понятий, лишенных грамматического содержания (развивается из инстинктов подражания). Единицы «языка нянь» универсальны [3]: именование членов семьи (*ма, па*), животных (*му, бе, ав-ав*), пищи (*ням-ням, нцака*).

Первая особенность «языка нянь»: родители реагируют на истинность высказывания ребенка, но редко исправляют аграмматичность его речи. В онтолингвистике отсутствие отрицательного подкрепления называется проблемой негативных данных (negative evidence).

Вторая особенность языка нянь: с детьми взрослые говорят иначе, чем между собой:

часто используют уменьшительные суффиксы (*глазки, ротик*);

используют местоимения «мы», «нас» (*Кто это у нас такой красивенький? Мы пойдем баиньки*);

используют синтаксически простые, короткие фразы;

используют личные имена вместо личных местоимений: *«Сейчас Ника тебя оденет, обует, и Сонечка на улицу гулять пойдет, да?»* (Вероника годовалой Софийке);

- используют семантические примитивы;
- не говорят об абстрактных понятиях, предметах удаленных.

Матери организуют комфортное для ребенка общение, отцы готовят детей к общению с другими взрослыми (мужчины меньше сюсюкают, общаются в менее детской манере, чем женщины).

Анализ наблюдений над «языком нянь» позволяет сделать следующие выводы:

1) вербализация предметов и явлений окружающего мира имеет универсальный характер для разных языков одной семьи;

2) первичное значение заложено в корне протослова, звукоподражания (*буль-буль, бибика*);

3) протослово состоит из нескольких ритмический единиц (*то-та́м – кто там; ко́й-ве́й – открой дверь*);

4) однословное высказывание может представлять собой целое предложение (*Мама! – Мама, я хочу есть!* или *Мама, иди сюда*);

5) многозначность и перенос значения слова с одного предмета на другой по сходству/смежности признака;

6) основное условие лексики осваиваемого ребенком языка – безэтимологичность;

7) усвоение и воспроизводство нового языкового материала происходит по аналогии со старым.

Исследователи детской речи обращают внимание на то, что долгое время ребенок может говорить правильно, а затем вдруг начинает образовывать слова неправильно, но по усвоенному образцу. Это явление называется сверхгенерализацией – распространением нового усвоенного правила на старый языковой материал, подчиняющийся другим правилам [7]. Так, осваивая образование форм множественного числа русских существительных, ребенок говорит: *креслы* (кресла), *стулы* (стулья / Бехруз, 5 лет); мальчики начинают употреблять прошедшее время личных глаголов только в женском роде (так какпроизносить открытые слоги легче, чем закрытые): *Я напала* (Илья, 3 года); *Я хорошо пела?* (Артем, 2,5 года). Дети ошибаются в изменении имен существительных по падежам (например, творительного падежа): *плостогубцом* (*плоскогубцами* / Полина, 5 лет), *ручком напиши* (Малика, 3 года), *я ему колеса иголком протыкну* (Марина, 3 года, реакция на отказ брата дать покататься на велосипеде) [9].

Явление сверхгенерализации также характерно для речи взрослых, изучающих русский язык как иностранный. Для детской речи, как и для любого процесса, возможны два динамических направления – прогресс и регресс. Невозможно овладеть несколькими языковыми системами в таком совершенстве, как родным. Сознание субъективно вычленяет и развивает доминантную языковую систему, регрессируя в освоении других. В онтолингвистике общепризнанным является утверждение, что основополагающим фактором в освоении родного языка является ментальность ребенка.

Изучение автономной детской речи объясняет факт множества стратегий усвоения детьми звуковой оболочки слов. Факты автономной детской речи говорят о том, что на начальном этапе для детей, осваивающих фонетическую систему родного языка, не столь важно семантическое ядро слова, сколь установленные ребенком отношения между объектом и знаком (между означаемым и означающим).

Ребенок начинает говорить под воздействием сложной системы мощных мотиваций: необходимость взаимодействовать с окружающими людьми для удовлетворения своих физиологических потребностей; стремление научить взрослых понимать то, что он (ребенок) вкладывает в высказывание, а не то, что понимают (хотят понять) они (взрослые).

Ребенок принимает универсальное, естественное, исторически сложившееся средство взаимодействия, общения, обмена информацией – язык – и учится им пользоваться.

Все обозначенные стратегии освоения языка объясняют закономерности начальных этапов развития новых языковых систем в когнитивной системе взрослого человека-билингва или полилингва и ложатся в основу разработки методических указаний по изучению иностранных языков.

Литература

1. *Ахутина Т. В.* Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. URL: www.ontolingva.ru.

2. *Базжина Т. В.* «Двусловные» и двукомпонентные высказывания в детской речи // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков: тезисы докладов совещания. М., 1987.

3. *Белянин В. П.* Психолингвистика. М., Флинта, 2004.

4. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

5. *Гвоздев А. Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Саратов, 1990.

6. *Гвоздев А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949. Ч. 1.

7. *Геодакян И. М.* Сверхгенерализация как объяснительный механизм ошибок в детской речи // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков (тезисы докладов). М., 1987.

8. *Гридина Т. А.* Онтолингвистика – язык в зеркале детской речи. М., 2007.

9. *Дневники* наблюдений за детской речью (с 2004 года) автора.

10. *Психолингвистика:* сб. ст. / сост. А. М. Шахнарович, 1984.

11. *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М., 1977.

12. *Фонд* детских инноваций РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия). URL: www.ontolingva.ru.

13. *Хомский Н.* Современные исследования по теории врожденных идей // Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие. М., 2007.

14. *Якобсон Р.* Избранные работы. М., 1985.

З. Х. Нуржанова
Ташкентский архитектурно-строительный институт
(Ташкент, Узбекистан)

Из истории развития палеографии

Палеография – наука о развитии письменности, о древних рукописях, имеющая целью определение времени и места их возникновения по внешнему виду [2, с. 454].

Палеографические приемы появились на Руси для того, чтобы написать и оформить документ, отличить подлинник от подделки.

В XVI–XVII вв. в палеографии появляются специальные руководства для писцов, занимающихся художественным оформлением рукописей, а также азбуки-прописи, в которых даются наиболее типичные варианты графики скорописных букв.

Работы В. Н. Татищева, М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова способствовали развитию палеографии как дисциплины и наметили пути ее развития.

Нельзя не отметить тот факт, что особенности развития социально-экономического, политического, культурного и исторического аспекта страны были выявлены и изучены благодаря палеографическим выводам в том числе.

Со временем совершенствовались старые и появились новые методы и технические приемы (например, используются оптико-фотографические методы для прочтения угасших текстов, бета-радиографический метод для прочтения водяных знаков). Также в свет вышли работы, которые способствовали более углубленному изучению некоторых разделов палеографии – миниатюры, орнамента, бумажных водяных знаков, штемпелей, клейм, графики отдельных типов письма, берестяных грамот.

В 1956 г. была опубликована работа Л. В. Черепнина «Русская палеография». В ней рассмотрены эволюция типов письма, а также внешние признаки письменных источников в исторической периодизации и в тесной взаимосвязи с экономическим, политическим и культурным развитием России.

В 1720 г. был издан «Генеральный регламент», который установил порядок канцелярского делопроизводства. Согласно «Генеральному регламенту», в центральных государственных учреждениях устанавливался канцелярский штат, состоящий из секретарей, нотариусов, актуариусов, канцеляристов, копиистов, регистраторов, переводчиков [1, с. 81].

Уделялось большое внимание правилу составления различного рода бумаг.

Большое влияние на содержание и структуру деловых бумаг XVIII и XIX вв. оказала новая форма делопроизводства, принципы которой сложились еще при Петре I.

Появление гражданского шрифта внесло изменения в развитие русского книгопечатания. Была расширена тематика, вместе с тем возрос темп книгопечатания, однако, рукописная книга стала выходить из употребления начиная со второй половины XVIII века, и причиной этому была дороговизна печатных книг. Практика переписки книг от руки существовало как средство распространения нелегальной литературы.

Помимо палеографического изучения деловых бумаг и рукописных книг изучались труды политических и государственных деятелей, и деятелей науки и искусства.

В 1-й четверти XVIII в. был создан архив. Архив – специальное учреждение для хранения старых документов, отделенное от канцелярий как места составления документов [1, с. 81].

В практической деятельности палеограф встречается с пергаменом и бумагой, хотя древние надписи возможны на самых разных материалах: береста, ткани, досках и т.д. Бумага позволяет определить возраст рукописи [3, с. 4].

Пергамен или пергамент – писчий материал из телячьей кожи, распространенный до изобретения бумаги, а также рукопись на таком материале [2, с. 463].

Слово «пергамен» на Руси вошло в употребление только в XVIII веке, до этого пергамен называли обычно кожами, телятинами, харатьями [3, с. 4].

Более дешевым писчим материалом письма стала бумага.

В XVIII–XIX вв. бумага была основным писчим материалом. Чаще использовалась иностранная бумага, однако с налаживанием собственного производства бумаги потребность в писчем материале стала удовлетворяться за его счет. Низкое качество бумаги свидетельствует о том, что эти книги были выпущены в свет в непростые и тяжелые годы для страны.

Для русских рукописных книг были характерны три типа письма: устав (XI–XIV вв.); полуустав (XIV в.); скоропись (XIV–XVIII вв.).

Устав – почерк, имеющий точные геометрические формы, при котором буквы пишутся в строке, без наклона, практически вписываются в квадрат, с малым числом выступающих вниз и вверх элементов и большей частью раздельно друг от друга, буквы как бы уставлены.

Полуустав – обычно на бумаге и большей частью не крупное. Распространялось полууставное письмо со второй половины XIV в. По сравнению с уставом почерк мельче и округлее. В русском полууставе можно отличать две разновидности: старший (с начала XIV по начало XV в.) и младший полууставы. Младший полуустав изобилует различными надстрочными знаками.

Скоропись – вид кириллического письма, возникший из полуустава во второй половине XIV в., употреблявшаяся в частности в канцеляриях и частном делопроизводстве, из которой в XIX в. появился современный рукописный шрифт.

Характеризуется ярко выраженным характером, округлостью букв, плавностью их написания, большим количеством росчерков, лигатур и сокращений. Скоропись с трудом поддается переработке в наборную форму из-за большого количества росчерков и лигатур. Буквы скорописи, частично связанные меж собой, отличаются от букв других видов письма своим светлым начертанием. Буквы в значительной мере выполнялись с удлинениями.

Для более точной датировки рукописей на бумаге изучаются филиграни (водяные знаки), связанные с технологией бумажного производства. Филиграни были различны по месту изготовления бумаги и менялись по временам. Для бумажных водяных знаков выбирались рисунки животных, птиц, гербов и разных предметов [3, с. 4].

Введение гражданского шрифта в XVIII в. Оказало влияние на графику скорописи. Именно введение гражданского шрифта упростило изображение печатных

и рукописных букв. Новые печатные буквы стали более близкими к тем, которыми мы пользуемся сейчас.

Петр I собственноручно исправлял изображение букв. Из азбуки устранили омега, кси, пси, фита, ижица, юс малый, юс большой, а также титло. В алфавит была введена буква Э оборотное. Правда, исключенные из азбуки фита, омега, ижица впоследствии вновь вошли в употребление и просуществовали вплоть до реформы алфавита, проведенной в 1918 г. В церковных книгах по-прежнему использовалась старая кириллица.

С начала XVIII в. в России распространилось обращение на «Вы».

Большое влияние на графику второй половины XVIII в. оказала «Российская грамматика» М. В. Ломоносова, которая вышла в свет в 1755 г. Создание в 1780-х гг. общеобразовательных школ (главных и малых народных училищ) вызвало к жизни издание пособий по чистописанию. В 1787 г. вышло «Руководство к чистописанию для юношества в народных училищах». В 1789 г. появилась «Азбука российского чистописания, расположенная на французский манер» [1, с. 86].

Сократилось число выносных букв. Их начертания были упрощены и приблизились к начертанию строчных букв. В XVIII в. выносные буквы практически вышли из употребления. Разнообразились варианты скорописных лигатур. Письмо развивается в сторону связного написания букв в слове. Слова в строке пишутся раздельно. Из знаков препинания использовались точка, запятая, двоеточие. Правильность их расстановки зависела от образованности писца. Стандартизация букв и манеры письма к концу XVIII – началу XIX в. способствовали вырабатыванию в скорописи двух типов письма: более замедленное, квадратное – академическое письмо и ускоренное, округлое – канцелярское [1, с. 89]. Древние рукописные книги сохранились в малом количестве. Много книг было уничтожено при пожарах, во время вражеских нашествий и междоусобных войн, также из-за халатного, небрежного к ним отношения, по причине непонимания их ценности как духовной сокровищницы.

Литература

1. *Леонтьева Г. А., Шорин П. А., Кобрин В. Б.* Вспомогательные исторические дисциплины: учебник / под ред. Г. А. Леонтьевой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

2. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М .: ООО «А ТЕМП» 2013.

3. *Шереметьева А. Г.* Методические материалы и контрольные работы по палеографии и истории русского языка. Т.: «Университет» 1995.

Э. К. Нюденова
Калмыцкий государственный университет им Б. Б. Городовикова
(Элиста, Россия)

Проблема этнокультурно направленного изучения гуманитарных дисциплин (на примере русской литературы)

Мысль о необходимости включения в содержание образования кроме задаваемых извне стандартных компонентов еще и эмоционально ценностных личностных элементов, которые неотрывны от процесса обучения, имеется в различных концепциях образования (В. С. Ильин, М. С. Коган, И. Я. Лернер). Личностная ориентация образования, по концепции В. В. Серикова, требует поиска иных оснований для проектирования учебного процесса, которые «не сводятся лишь к заранее установленной модели личности». Наиболее важными необходимо признать выводы ученого о том,

что основу личностно-ориентированного обучения «составляет такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит своеобразное «снятие» объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла, личностно утверждающих ценностей». Такое представление о сущностном механизме личностно-ориентированного обучения требует определенной корректировки сложившихся представлений о целях, содержании и технологии обучения гуманитарным дисциплинам.

В. В. Сериков считает, что «специфические особенности гуманитарных дисциплин обусловливают и специфику учебной деятельности в процессе их усвоения» и выделяет некоторые особенности учебной деятельности в процессе усвоения гуманитарных наук. Ценностное отношение к изучаемому объекту, по мнению ученого, основывается «на собственном жизненном опыте обучающегося, на его взаимоотношениях с окружающими, иррациональных пристрастиях» [5].

.Если помнить о том, что основными целями гуманитарного образования являются развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности, самообразование и самореализация личности, то реализация этих целей в процессе преподавания гуманитарных дисциплин невозможна без выявления личностно – утверждающих ценностей. Здесь ценностное отношение к изучаемому материалу зачастую основывается не только на собственном жизненном опыте обучающегося и его взаимоотношениях с окружающими, но и на этнических особенностях и этническом мировосприятии. Происходит постоянное соотнесение изучаемого объекта с самим собой, со своим видением мира.

Неопределенность объекта познания в ходе изучения гуманитарных дисциплин приводит к тому, что одни и те же, к примеру, художественные образы в процессе изучения русской литературы по-своему воспринимаются представителями различных этносов. Воспитательный, образовательный и развивающий эффект занятий при изучении русской литературы определяется как предметно-филологической информацией, так и созданием условий для того, чтобы с этими знаниями и информацией можно было войти в жизненную ситуацию личности обучающегося.

У словесников, работающих в полиэтнической среде Калмыкии, первостепенной, но не единственной задачей является осуществление взаимосвязи в преподавании калмыцкой и русской литератур, выявление общего и национального как в родной, так и в русской литературе, формирование теоретико-литературных понятий и определенных умений и навыков на материале двух литератур. Каждое литературное произведение содержит определенный культурный компонент, отражающий факты и явления материальной и духовной культуры данного народа. Выявление его и входит в задачу культуроведческого аспекта изучения литературного произведения. При этом литературное произведение не должно становиться лишь материалом для культурологического анализа, оно должно сохранить свою значимость именно как явление литературы, поскольку культурные реалии рассматриваются не сами по себе, а в соотнесенности с образной системой литературного произведения.

Литература региональная, а в условиях нашей республики и национальная, мощно воздействует на формирование нравственных, этических, эстетических идеалов растущего человека. «Русские писатели… принесли с собой в литературу свои донские, степные, уральские и сибирские родные места. Они утверждали в нашем читательском восприятии особливый облик этих мест и краев, цвета и запахи их лесов и полей, их весны и зимы, жары и метели, отголоски их песен, своеобразную прелесть местного словечка, звучащего отнюдь не в разладе с законами единого ве-

ликого русского языка», – писал А. Т. Твардовский. Нравственные аспекты региональной литературы – приоритетны [6].

Изучение русской литературы на широком фоне русской культуры позволит учащимся воспринимать русскую литературу как часть русской культуры. А учет этнокультурной специфики калмыцкой литературы и культуры в содержании курса поможет в реализации принципа «диалога культур». Широко привлекая этнокультурные компоненты, средства и образы калмыцкой литературы, фольклора, словесники способствуют совершенствованию литературного образования и вносят существенный вклад в дело возрождения калмыцкого языка, способствуют становлению ученика – «участника поликультурного диалога» [4, с. 46]. Надо отметить, что проведения таких уроков требует от словесника «не только свободное ориентации в русской культуре, но и в коренной для учащихся культуре» [4].

Примером использования этнокультурной информации могут послужить уроки по изучению сквозных этнокультурологических тем. Так, в ходе изучения темы «Народно-поэтическое творчество» в 8-М классе /программа по ред. Т. Ф. Курдюмовой/, когда учащиеся знакомятся с народной песней, ее жанровым разнообразием /любовными, историческими, трудовыми и др./. Вероятно, учителю здесь следует подходить к изучению этого раздела программы как приглашению в мир многообразного народного песенного творчества русского и калмыцкого народов. Опираясь на личностные, этнические особенности мировосприятия школьников, на их этнический опыт восприятия культурных реалий, использовать возможности урока литературы для расширения представлений школьников о двух культурах.

Основываясь на положении Г. Н. Волкова о том, что «личностно-ориентированное и национально-ориентированное обучение (образование, воспитание) – это две взаимосвязанные стороны одного и того же явления, ибо этнос, нация – это историческая личность», приходим к выводу о возможности национально ориентированного личностного обучения [3]. Наши исследования показывают, что содержание гуманитарных дисциплин, насыщенное этнокультурным материалом, имеет большие возможности для реализации технологии личностно ориентированного обучения. Специфические особенности гуманитарных дисциплин позволяют создать условия для этнокультурно ориентированного обучения и полноценного проявления и развития личностных особенностей студентов. На наш взгляд, этнокультурные компоненты в содержании гуманитарных дисциплин «ориентированы на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида» и обладают наибольшим личностно – развивающим эффектом.

Воспитательный, образовательный и развивающий эффект занятий при изучении курса «Русской литературы» определяется как предметно-филологической этнокультурной информацией, так и созданием условий для того, чтобы с этими знаниями и информацией можно было войти в жизненную ситуацию личности обучающегося. Чаще всего это связано с введением обучающегося в ситуацию диалога, который в данном случае выступает в качестве микроединицы педагогического общения на личностно-смысловом уровне. Так, в своей работе С. В. Белова, исследуя уровень диалога и его эффективность, отмечает, что они зависят от «готовности к диалогу двух сторон – учителя и ученика, от их способности воспринимать друг друга, проникать во внутренний мир другого, принимать его со всеми мыслями и чувствами» [1].

Эффективность диалога на практических занятиях по изучению гуманитарных дисциплин в профессиональных учебных заведениях зависит от многих факторов. Прежде всего, на наш взгляд, необходимо включать в содержание занятия проблемы, подобранные с учетом психофизиологических, социальных и этнических особенно-

стей восприятия и реагирования участников диалога. Успешность диалогического общения связана с готовностью преподавателей и студентов к диалогу, с умением преподавателя актуализировать накопленный студентами жизненный и познавательный опыт или личностный опыт. По мнению исследователей, сущность личностного опыта сводится к «выполнению личностных функций, содержание которых может быть представлено по-разному, в зависимости от того, какое представление о природе личности имеет проектировщик такого образования» [5]. Традиционно в системе профессионального образования знания передаются студенту в готовом виде. Повествовательность учебного материала зачастую оставляет студента в пассивной позиции. Проблема отчуждения обучаемого от получаемых знаний сегодня стоит достаточно остро. Социальные и этнические особенности восприятия и реагирования участников диалога позволяют снять отчужденность и пассивную позицию студента в процессе обучения.

Рассмотрим на примере практического занятия по предмету «Детская литература» воспитательные возможности диалога и особенности использования личностного опыта студентов. Тема занятия: «Литературные сказки А. С. Пушкина». Цель занятия: «Дать понятия об особенностях оригинальных и переводных художественных произведений на примере изученных студентами произведений А. С. Пушкина; способствовать дальнейшему литературному развитию студентов, росту их эмоционально-эстетической культуры, литературно-творческих возможностей; внедрение этнокультурных компонентов в содержание занятия, воспитание интереса к культуре, литературе родного края».

Трансформация повествовательного материала в диалогический на уроках осуществлялась разными способами. Один из них – построение работы на основе «разгадывания тайн» текста путем постановки проблемных вопросов, например таких: «Почему о художественном переводе говорят, что это «высокое искусство»?

Организуя диалог, учитель стремится учитывать индивидуальные, психофизиологические особенности студентов и особенности этнического восприятия. Так прежде чем ответить на проблемный вопрос, ученики сопоставляют оригинал и перевод текста «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина на калмыцкий язык, осуществленный калмыцким поэтом Х. Сян – Бельгиным (оригинал и перевод-подстрочник). Поиск ответа на поставленный вопрос вызывает дискуссию, в ходе которой ученики используют знания по литературе, имеющиеся у них, знакомятся с понятием «подстрочник», активно используют личный познавательный опыт. Сопоставительный анализ «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина и русских народных сказок «Золотая рыбка», «Жадная старуха» и «Сказки о рыбаке и его жене» братьев Гримм позволяет студентам не только глубже постичь авторскую позицию, идейно-художественную направленность и своеобразие пушкинской сказки, но и понять себя, проявить свои личностные качества и особенности.

Анализируя содержание гуманитарных дисциплин, в которых органически сливается основной программный материал и этнокультурные компоненты, можно прийти к выводу, что оптимальным вариантом практических занятий по гуманитарным дисциплинам можно признать уроки-диалоги, в которых большинство обучающихся принимают участие в общем поиске ответа, в общем споре. Диалог дает возможность студентам «обретать способность погружаться в себя, осознавать собственные переживания, открывать мир чувств и скрытым порой от глаз других способом «проектировать» себя» [5].

Как средство познания действительности, гуманитарные дисциплины обеспечивают интеллектуальное развитие индивида, формируют его понятийно-категориаль-

ный аппарат, развивают абстрактное мышление, память и воображение. Они позволяют личности познать себя, овладеть средствами самоанализа и самовыражения, что особенно актуально в современных условиях реформирования профессионального образования.

Литература

1. *Белова С. В.* Диалогическое изучение литературы в старших классах: как помочь школьнику раскрыть свое «Я»: учеб. пособие. М.: Логос, 2003.

2. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.

3. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика: предмет, проблемы, современные поиски // Становление этнопедагогики как отрасли педагогической науки: материалы Международной научной конференции (6–7 декабря 2001 г.). М., 2001.

4. *Дякиева Р.* Этнокультурные и этноязыковые проблемы современного образования // История и культура монгольских народов: источники и традиции. Элиста, 1999.

5. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.

6. *Твардовский А. Т.* Статьи и заметки о литературе. М.,1961.

Д. В. Попов
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Перифразы в посланиях Ивана Грозного

Перефрастичность в различные периоды развития русского языка становилась «яркой приметой его речевых стилей» [3, с. 122]. Несмотря на то, что перифраза изучается уже достаточно долго, в науке не существует единой точки зрения на это явление. Не определен статус перифразы в языке, структура перифрастической конструкции, ее функции; проблемы вызывает состав перифраз, разграничение перифраз и смежных явлений и т.д. Перифраза понимается как единица языка (И. З. Ильина), единица речи (Т. И. Бытева), троп (Д. Э. Розенталь).

Некоторые ученые считают перифразой только словосочетания (О. В. Катаева, Л. В. Хамидова, Т. И. Бытева). По мнению Т. И. Бытевой, перифрастическое выражение состоит из трех компонентов: «перифразируемое слово + перифразирующее (опорный член перифрастического сочетания) + предицируемый член» [1, с. 90]. Собственно перифразу составляют последние два компонента, первый компонент всегда выражен имплицитно. Другие исследователи называют перифразой не только бинарные словосочетания, но и более распространенные конструкции, в том числе предложения (А. А. Потебня, И. З. Ильина и др.). В. П. Москвин, включая в состав перифраз различные конструкции, предлагает выделять в них две части: ядерную и ключевую [6, с. 196].

Разные точки зрения характерны и для определения состава перифраз. Спорным вопросом является отнесение к перифразе эвфемизмов, фразеологизмов, развернутых метафор, метонимии, антономасии, развернутых приложений, характеризующих сказуемых. Наиболее распространенной точкой зрения и, на наш взгляд, весьма убедительной является дефиниция перифразы, или перифрастического выражения, как описательного оборота, заменяющего или дополняющего в речи прямую номинацию с целью выделения какого-либо элемента значения, актуального для данной речевой ситуации.

В теории перифразы общепринятым является разграничение логических и образных (тропеических) перифраз. Логические перифразы основываются «на переносе с более широкого понятия на более узкое» [6, с. 196]. В таких перифразах оба компонента должны быть употреблены в прямом значении. Тропеические, или образные, перифразы образуются при помощи тропов.

Теоретические аспекты перифразы рассматриваются, главным образом, на синхроническом уровне, перифраза же в диахронии практически не исследована, за исключением некоторых работ, посвященных стилю «плетения словес» и текстам представителей карамзинской школы.

В русском языке перифрастические выражения стали богато использоваться с конца XIV века, когда «широко распространилась пышная, риторическая манера выражения, которую современные исследователи называют „плетением словес“» [2, с. 123]. В данный период наблюдается обособление церковного языка от бытового, что стало одной из причин развития перифрастичности: «Из высоких литературных произведений по возможности изгоняются бытовая, политическая, военная, экономическая терминология, названия должностей, конкретных явлений природы данной страны, некоторые исторические припоминания и т.д.» [4, с. 28]. Поэтому при обозначении конкретных бытовых явлений авторы использовали описательные выражения.

Содержание посланий XIV–XVI вв. показывает, что к перифразам авторы прибегали при номинации, прежде всего религиозных понятий. Перифрастические выражения в посланиях делятся на три группы: положительно-оценочные, отрицательно-оценочные и нейтральные (логические). Для выражения оценки использовалась определенного рода лексика, соотносящаяся с наиболее значимыми религиозными денотатами.

Переписка Ивана Грозного и Андрея Курбского была объектом научного исследования как литературоведов, так и лингвистов. Д. С. Лихачев отмечает богатство и своеобразие стиля Ивана Грозного и Андрея Курбского, для которого характерно, в частности, использование перифраз. Однако перифрастические выражения в их произведениях и текстах других авторов XVI века не были предметом специальных исследований.

В текстах указанного периода перифразы представляют собой частотное и многофункциональное явление.

Традиционной функцией перифраз считается украшение речи (декоративная функция). Она присуща перифразам в стиле «плетения словес». Д. С. Лихачев отмечает формирование особого стиля, пришедшего в древнерусскую литературу на рубеже XIV–XV вв. вместе со вторым южнославянским влиянием, – «плетение словес». Данный стиль характеризует произведения разных жанров и тематической направленности и отличается пышностью, искусственностью, вычурностью, нагромождением синонимов, эпитетов, сравнений и других средств.

Перифразы выполняют декоративную функцию как традиционное средство украшения речи при наименовании различных объектов и явлений. Например, в посланиях: *херувимского владыки матерь, на християнскую кровь; чашу плода виноградного; из обители пречистой Богоматери, честного ее Рождества и Трех Святителей – Василия, Григория и Иоанна Златоуста* [7].

Перифразы использовались в начале посланий для развернутого наименования адресанта и адресата, выполняя этикетную функцию. Небольшим количеством примеров представлена этикетная функция, семантически не осложненная: *Государя великого князя дьяку, господину Михаилу Григорьевичу* [7].

Этикетная функция осложнялась оценкой адресата и адресанта. В XVI в. было принято возвеличивание адресата и самоуничижение адресанта. Иван Грозный при помощи таких перифраз указывает на разницу прошлого и настоящего положения Курбского: *бывшему боярину и воеводе, бывшему прежде християнства и нашего самодержания боярину и советнику и воеводе, губителю християнскому, крестопреступнику креста господня* [7]. С помощью эпитетов, главным образом духовно-религиозных, распространяющих перифразу, автор подчеркивает свое резко негативное отношение к противнику: *бывшему прежде православнаго истиннаго християнства и нашего самодержания боярину, отступшему божественнаго иконнаго поклонения* [7]. Андрей Курбский использует перифразы без эмоциональных эпитетов, лишь указывая на высокое положение Ивана Грозного: *с твоею царскою высотою, твое величество*.

Наиболее частотны в тексте перифразы, выполняющие оценочную функцию. Перифрастические выражения применяются для наименования лиц, их деяний, названий различных предметов и явлений. При этом перифразы несут положительную или отрицательную оценку.

В посланиях Ивана Грозного отрицательная оценка содержится в наименовании Курбского и его союзников: сотонинские слуги, бесовские служители. Андрей Курбский употребляет отрицательную оценочную лексику при именовании соратников царя: товарищи трапезы бесовские, презлые ласкатели, пагубники отечества.

При помощи перифраз оцениваются и деяния разных лиц. Характеризуя измену Андрея Курбского, Иван Грозный пишет: *ты бесовским обычеем яд отрыгаеши; свою злолукавую измену бесовским умышлением лестию языка прокрыти хотящи*. Андрей Курбский, в свою очередь, оценивает деяния царя перифразами, содержащими отрицательные лексические единицы: *принес позор своим предкам, победоносную святую кровь их в церквах божиих пролиял еси и мученическими кровьми праги церковные обагрил еси; стреляющее нас издалеча стрелами огненными сикованции твоея* [7]. Д. С. Лихачев отмечал, что Иван Грозный в посланиях выступает как государственный человек, в руках которого власть, данная от Бога, и который ответственен за все государство: «ему (Курбскому) пишет сам царь – *самодержец всея Руси*», а «Курбскому надо было оправдать себя в глазах общественного мнения России и в Польско-Литовском государстве, но прежде всего в собственных глазах. Основное в занимаемой Курбским «жизненной позиции» – не сколько поза правдолюбца перед своими читателями, сколько игра перед самим собой, стремление оправдать себя в своих собственных глазах» [5, с. 202].

В анализируемых текстах встречаются перифразы, выполняющие эвфемистическую функцию. Как правило, такие перифразы заменяют наименование смерти: *до дни скончания живота, до распряжения души от тела, ближайша ко гробу телом, а душею безсмертною и умом ко ответу божию; венец жизни наследити, конец погибелен, преити от земнаго царствия на небесное; царства, которому нет конца, в будущей жизни* [7]. Употребление эвфемистических перифраз обусловлено средневековым христианским мировоззрением: смерть представлялась как переход от жизни земной к жизни небесной.

Перифразы в текстах XVI века как частотное явление играют определенную роль в формирующемся публицистическом стиле русского языка. Анализ источников показал, что функции перифраз не ограничиваются только украшением речи. Перифрастические выражения выполняли оценочную, этикетную, эвфемистическую функции, отражали взгляды писателей на те или иные явления действительности, являлись средством, при помощи которого выражалась оценка, а также те этические и моральные

принципы, которыми они руководствовались. В дальнейшем перифразы, пройдя долгий эволюционный путь, стали одним из важных средств современной публицистики, ибо «язык – живая постоянно самообновляющаяся система, регулярно подпитываемая окказиональными образованиями из речевой деятельности человека» [8, с. 60].

Литература

1. *Бытева Т. И.* Очерки по русской перифрастике. М., 2008.

2. *Горшков А. И.* Теория и история русского литературного языка. М., 1984.

3. *Иванова Н. Н.* Глагольные перифрастические сочетания со значением «жить» и «умереть» в поэзии конца XVIII – начала XIX века // Образование новой стилистики русского языка в Пушкинскую эпоху. М., 1964.

4. *Лихачев Д. С.* Некоторые задачи изучения второго южнославянского влияния в России. М., 1958.

5. *Лихачев Д. С.* Стиль произведений Грозного и стиль произведений Курбского // Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. Л., 1979.

6. *Москвин В. П.* Стилистика русского языка. Теоретический курс. Ростов н/Д, 2006.

7. *Переписка* Ивана Грозного с Андреем Курбским. Л., 1979.

8. *Филиппова Г. Н.* К вопросу о статусе стилистического приема синестезии // Вестн. Помор. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2009. № 3.

Н. Г. Рогозинникова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Имя собственное как лингвистический фактор сюжетообразования (произведения Ч. Гусейнова)

В произведениях известного азербайджанского прозаика Чингиза Гусейнова соседствуют реальность и фантастика, мягкий юмор и гротеск, типичные характеры конца 20 века и наивные герои фольклора. Для идеостиля писателя характерны черты восточной литературы в целом – притчевость и витиеватость, прихотливое движение сюжета и неоднозначность трактовок.

С особым вниманием писатель выстраивает ономастическое пространство своих произведений. Именно – выстраивает, так какимя собственное для него не просто способ именования героя и места, а важное средство раскрытия авторского замысла, которое способствует решению художественной задачи произведения. Разные формы одного и того же имени отражают не только разные грани характера героя или оттенки отношения к нему окружающих его людей, но и более серьезные коллизии – конфликт поколений, мировоззрений, нравственных позиций (как в романе «Магомед, Мамед, Мамиш»).

Подчеркнутая, принципиальная неназванность героя также служит решению художественной задачи. Одна из повестей Ч. Гусейнова так и называется – «Не назвался». Заголовок – самая сильная позиция произведения, поэтому название всегда тщательно подбирается автором, здесь не может быть случайностей. Важно оно и для Гусейнова, так как далее он поясняет свой авторский замысел: «Мой герой…не назвал себя. Не потому, что не хотел, – какая разница: Ахмедом бы он назвался или Самедом, Исой или Мусой, Али или Вали?.. Не назвал, потому что не успел. Спешил. И то надо сделать, и это. И все срочно». Далее обыденная жизненная ситуация приобретает более обобщенный характер («Крутит его жизнь… Катит его рок, будто он колесо какое. Носит его судьба, как горный поток щепку») и переходит в философскую плоскость,

в глубокие раздумья над смыслом жизни («Некогда назвать себя, некогда передохнуть…подумать хотя бы о горном потоке). «Некогда назвать себя» – ключевая фраза, синонимы которой: «некогда понять, кто ты и какой ты», «некогда задуматься о своих поступках». Не случайно и в последней главке читаем: «Все куда-то спешат!.. А куда, и сами не знают». С чего начал герой, тем и закончил – не назвал себя, не нашел себе имени, не нашел для себя главного в жизни.

С другой стороны, традиционно «апеллятивные» именования лиц в повести возведены в ранг собственных имен: Автор, Уважаемый Читатель, Читатель Серьезный, Читатель Сердитый, Читатель Сердобольный. Они определившиеся, со своим именем, а значит и мнением. К ним обращается автор в начале повествования, и они же «судят» героя в финале – каждый со своей позиции, в соответствии со своим «именем».

Имя собственное выполняет в повести и роль двигателя сюжета. Различные имена меняют вектор повествования, отношение героя к окружающим его людям и событиям. Ничего особенного не происходит, герой летит в самолете на поминки по родственнице, вокруг люди, с которыми он не чувствует связи, случайные попутчики, знакомые покойной, соседи по столу. Они тоже не названы, пока просто «маски»: гипнотизер, жена гипнотизера, некогда большой человек и др. Но вот названо первое имя, и все меняется.

Тут слуха моего коснулись слова и будто кто-то помимо моей воли резко повернул мою голову в сторону говорившего: «Караульный переулок…».

– Так это же рядом с нашим старым домом, – сказал я.

– Да? – тут она повернулась ко мне, будто впервые меня увидела…

– …Вы жили на Старой Почтовой?

– …Вы могли знать моих родителей…

Топонимы послужили неким ментальным толчком для последующих событий, окружающие оказываются связанными с героем невидимыми ранее нитями, по-новому смотрят друг на друга и существуют не параллельно и отрешенно, а как единое целое уже не «масок», а реальных людей. Люди обретают имена – Алексей, Оля, Ольга Васильевна. Рассказы об их судьбах увлекают героя. Жена гипнотизера тоже теперь названа – Лина. Соседка по столу с другой стороны тоже Лина. Игра с именами двигает сюжет дальше: «Загадайте желание – вы сидите между двумя тезками…». Желание героя – сблизиться с Линой (женой гипнотизера), и оно сбывается впоследствии, ведь это известная примета. А пока герой по-новому вслушивается в романтическую историю о страстной любви Алексея и «тюрчанки-азербайджанки», воспринимает ее настолько близко, что даже вскакивает с места, вмешивается в рассказ, живет ею. Раскрываются новые подробности: оказывается, в Алексея была влюблена другая девушка, на которой он впоследствии и женился. У них родилась дочь – Лина, та самая Лина, о близости с которой мечтает герой. Нити судеб переплетаются все крепче. Далее новый ментальный толчок, и он тоже вызван именем, именем «тюрчанки-азербайджанки»:

– …мы оставили у нас… Ламию.

– Ламию!? – Моему удивлению не было предела.

– Да, девушку звали Ламией. Почему это так вас взволновало?

– Это имя нашей соседки, она была подругой моей матери.

«В памяти стали смутно оживать рассказы моей матери о Ламии». Прошлое и настоящее, воспоминания и реальность перетекают друг в друга, выявляя родственные и дружеские связи, вышивая затейливые узоры сюжета. Этому способствует продолжающаяся игра с именами. Ламия-тюрчанка, вспыхнувшая живым факе-

лом, облитая керосином, как будто восстает из пепла и оживает во внучке ее брата – тоже Ламии, о свадьбе которой узнает герой. Прежняя Ламия – жертва любви, и судьба ее трагична. Нынешняя Ламия – на вершине другой любви, счастливой и светлой. Но обе они друг в друге, и не различить иногда, о ком из них говорит и думает герой. Смерть и жизнь рядом, то одна, то другая смотрит в глаза. Испуганный странным ночным звонком и беспокоясь о здоровье матери, герой мчится домой, где ему открывает брат.

– Где мама?

– Все в порядке, успокойся, она у Дурсун-киши.

– У Дурсун-киши!? – Я оторопел.

– Завтра свадьба Ламии.

Как ужаленный я подскочил:

– Ламии?! – Я впился глазами в брата.

– Что ты кричишь? Ламию не знаешь? Свадьба внучки Дурсун-киши, маму пригласили, чтоб помогла…

А я-то думал!.. Ну и память! Я и забыл, что внучку Дурсун-киши зовут Ламией, в честь сестры деда… До чего странно устроен мир. Прошлой ночью я тоже гулял то ли на свадьбе, то ли на поминках. И звезды ярко горели, и о Дурсуне говорили, и Ламию вспоминали…

Имя снова двигает сюжет, толкает героя по дороге прошлого к настоящему. Автор снова подчеркивает, что героя как будто ведет и направляет внешняя сила. «Я выскочил из здания заводоуправления, словно за мной гнались… в считанные минуты доехал домой. Открыл дверь и бросился к стенному шкафу… Я влез на шкаф, будто кто-то меня подтолкнул». Среди старых фотографий, хранящихся в шкафу на самой верхней полке, ему попалась фотография Ламии. «Мне улыбалась Ламия. Улыбалась слегка удивленно, а может быть, в ее глазах я прочел упрек». Мать рассказывает о трагической судьбе Ламии: «Сказали, что девушка одна себя сожгла. Мы выскочили на улицу. Наверху, в Караульном переулке, перед керосиновой лавкой ярко пылал факел. Сгорела дотла, стала пеплом». Караульный переулок – его название было завязкой этой истории, оно же и завершает ее. В переулки детства возвращаешься в разные периоды жизни с новым опытом и жизненным багажом. Символика имен воплощается далее в красивом и по-восточному мудром образе: «Захоронишь пепел, расцветет цветок, заиграет волшебник на дудочке, и цветок снова превратится в красивую девушку». Не случайно после этих слов матери герой вспоминает о свадьбе молодой Ламии, где музыканты вдохновенно играют на зурне и кларнете. Имя связывает прошлое и настоящее, а в центре – наш герой и расспросы гипнотизера:

– Но не хотите же вы сказать, что не видели Ламию?

Шучу, конечно, – сжалился он, – откуда могли вы увидеть ее? Она мертва, а вы живой, она молодая, а вы уже стареете.

– Почему старею?

– Но старше Ламии лет на десять!

О какой Ламии говорит он? Тотчас сообразил: и о той, и об этой! Они почти ровесницы, а я и вправду старше.

Человек, имеющий имя – человек состоявшийся, нашедший себя и свою судьбу. А что же герой Гусейнова? Только один раз он пытается назвать себя – перед лицом страха за свою жизнь. Но и эти попытки подчеркивают, что реального человеческого имени он не достоин. «Вспомнился страх, испытанный при спуске с балкона. А вдруг бы сорвался? Ступеньки были почти игрушечные. Если бы рухнули… С седьмого этажа!.. «Жертва любви Нектов». Или «Некто-заде». «Некто» – это все то же отсут-

ствие имени, подчеркивающее, что и страх игрушечный, и любовь ненастоящая, поскольку на чужом балконе он прятался с Линой от ее мужа-гипнотизера.

Таким образом, имя собственное или принципиальное его отсутствие в повести Ч.Гусейнова выполняет важные художественные функции, способствует наиболее полному воплощению замысла автора.

Литература

1. *Гусейнов Ч.* Восточные сюжеты. Роман, повести, рассказы. М., 1980.

А. Д. Сапаров
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

К ВОПРОСАМ ПЕРЕВОДА УЗБЕКСКИХ НАРОДНЫХ ДАСТАНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Проблема перевода поэтической лексики узбекских народных дастанов в большинстве случаев актуализирована их лексическим пластом, составляющие которого частично уже вошли в разговорный обиход русской речи. Но с другой стороны использование транслитерантов в художественном тексте перевода привносит некоторую логико-стилистическую неопределенность. Что можно наблюдать в русских переводах узбекских народных дастанов. Так, например, в народном дастане «Равшан» имеется эпическая сцена, где герой просит у своего родителя разрешение: «Талаб қилдим Ширвон элга отахон, жавоб берсанг, бермасанг ҳам кетаман. В первом переводе, публикация которого датируется 1947 г., читаем: «Отец мой, я уеду все равно. Ота. Не за невестой еду я». Использование слова «отец» и транслитеранта в одном и том же художественном тексте создает своеобразную межъязыковую тавтологию. Однако подобная межъязыковая тавтология не мотивирована стилистическими задачами, так как одно и тоже слово имеет различные формальные реализаторы, но идентичное семантическое наполнение. Во вторую редакцию перевода данного дастанного отрезка переводчик вносит существенные поправки. В частности, во второй редакции имеем: «Но дашь иль нет мне благословение. Отец мой, я уеду все равно». Опускается транслитерант, происходит стилистическое выпрямление текста.

Подобная практика употребления межъязыковой лексической тавтологии, т.е. перевода лексемы и употребления транслитеранта можно наблюдать на всем протяжении первого издания перевода. Не менее часто можно встретить использование только транслитеранта: «Баччағарлар бирдан иккига кирди, ота-она дегандай бўлди». В художественной структуре первого перевода дается транслитерант «Стали тогда малыши говорить: «Она-ота». В варианте, изданном в 1959 году, убирается транслитерант: «Стали они говорить отец и мать». А в самой последней редакции дается стилистически выпрямленный текст: «Стали они отца и мать называть». Происходит своеобразная эволюция лексической формы, которую можно выразить следующим образом: лексическая тавтология, заключающаяся в использовании лексемы языка перевода и параллельного употребления транслитеранта. И далее, место использованного транслитеранта занимает слово языка перевода с адекватной семантикой.

Использование слов-транслитерантов в художественном тексте перевода, когда в самом языке перевода наличествует адекватные транслитеранту слова, вряд ли уместно. Подобное транслитирирование лексических единиц соотнесено экспериментаторством и не отвечает требованиям адекватности. Подтверждением данной мысли

служит следующий отрывок из дастана «Кундуз и Юлдуз»: «Пойга бўлса доим келдинг чортоққа, оч туйғундай кўзим тикдим ҳар ёққа». В переводе дается «В пайге всегда, как молния летел». В тексте перевода встречаемся с транслитерантом пайга, тогда как в русском языке существует слово с адекватной семантикой скачки. Лексический ряд синонимов скачки, гонки, бега в качестве коррелятов, могли бы полностью реализовать значение слова оригинала.

В аналогичную языковую ситуацию попадает также и другая лексическая единица, в частности, в дастане «Равшан» эпический герой из-за обиды, нанесенной ему дядей хочет покинуть Чамбиль и на вопрос Юнус-пери о причине его обиды герой отвечает: «Э, эна, Авазнинг қизига бобом Гўруғлибек совчи бўлиб борган эди». В редакции первого перевода появляется транслитерант «Э, ина, – сказал Равшанхон», во второй редакции интонема передается адекватной художественно-стилистической единицей: «О бабушка, пошел мой дед Гороглы сватать мне Гульнар».

Анализ оригинала и двух редакций перевода позволяет заключить, что использование транслитерации без обоснованной художественно-стилистической, логической мотивации не способствует реализации стилистической и полисемантической функции лексических единиц. Кроме того, анализ двух редакций перевода выявляет качественные изменения. Так, например, Равшан просит у Зульхумор аим: «Энажон менга бир лаганда танга беринг». В первой редакции читаем: «Дай таньга, ина, дорогая ина. Дай от своего несметного добра. Мне хотя бы подносик серебра». Во второй редакции происходит качественное изменение ситуации и эллиптирование некоторых транслитерантов: «Дайте мне блюдо золота за поглядение ее лица». Поэт-переводчик по происшествии определенного количества времени переосмысливает первый перевод. Во второй редакции наблюдается стремление добиться наибольшей стилистической адекватности лексических единиц оригинала и перевода. По нашему мнению, использованные в переводе слова оригинала, когда в языке перевода имеются адекванты можно назвать ложными транслитерантами.

Здесь следует отметить большую творческую, критическую, редакторскую работу В. Державина. После редактирования исчезают большинство ложных транслитерантов, широко используется лексический фонд русского языка. Вместе с тем в тексте перевода дастана «Равшан» и после редактирования остаются лексико-стилистические аллогизмы. В дастане упоминается, как Гороглы привез своих сыновей Хасанджана из Ваянгана, а Авазджана из Хунхара. При этом отношение Гороглы к своим сыновьям выражается через метафорическое понятие тобутимни чегаси.

Первый перевод В. Державина имеет форму «звал очей своих зрачками, ложа смертного досками», после редактирования читаем «гвоздями табута своего, наследниками своими считал». Перевод этой фразы в форме «…дни придут последние. Вы одни наследники гробу гвоздями, народу вождем», на первый взгляд, кажется, вписывается в этнокультурные атрибуты. Вместе с тем в соответствии с погребальным ритуалом гвоздями гроб не забивают. Есть в переводе и другие атрибуты, которые несут не адекватную информацию. В результате происходит ложное декодирование текста оригинала.

Вместе с тем абсолютное большинство переводов узбекских народных дастанов выполнены на высоком художественном уровне и вносят большой вклад в развитие общечеловеческой культуры.

Литература

1. *Федоров А. В.* Введение в теорию перевода. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958.

2. *Коммуникативно-функциональная* прагматика переводческой деятельности в сфере профессионального общения // Вестник российского университета дружбы народов. 2008. № 4.
3. *Песни* Бульбуля: в 3 т. Ташкент: Изд-во литературы и искусства, 1974. Т. 1.
4. *Песни* Бульбуля: в 3 т. Ташкент: Изд-во литературы и искусства, 1977. Т. 2.
5. *Булбул* тароналари: в 5 т. Тошкент: ФАН, 1971. Т. 1.
6. *Булбул* тароналари: в 5 т. Тошкент: ФАН, 1972. Т. 2.
7. *Булбул* тароналари: в 5 т. Тошкент: ФАН, 1972. Т. 3.

Н. А. Сыздыкбаев, Ю. Н. Хожалепесова
Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (Алматы, Казахстан)

Языковое своеобразие произведений Ч. Айтматова

Интерес к творчеству Ч. Айтматова не ослабевает и после смерти писателя. Все отчетливее становится значение этого замечательного художника слова в развитии не только литературы, но и культуры в целом. Творчество писателя занимает особое место не только в русской, но и в мировой литературе. Это обусловлено не только особенностями его художественного стиля, мастерства, содержанием, тематикой и проблематикой сочинений, так и особенностями языка произведений писателя. Именно Айтматов, вслед за великими русскими писателями Достоевским, Толстым и Чеховым убедительно, правдиво сумел изобразить трагизм обыденности жизни, безысходность повседневности. Все то, что впервые было обозначено в творчестве великих русских писателей, впоследствии ставшее чуть ли не главной темой в культуре и литературе XX столетия было продолжено Айтматовым и в современной прозе. Индивидуальному стилю, творческой манере, особенностям языка его произведений посвящены исследования Н. Медведевой, И. Лайлиевой, К. Асаналиева, Ж. Бакашовой, А. Акматалиева, Г. Д. Гачева, В. Г. Левченко, Р. Рахмоналиева, Л. Ф. Строилова, Б. Я. Толмачева, Г. Ш. Абдуллаевой, П. М. Мирза-Ахмедовой, Т. Давыдовой, Р. Геворкян, Г. Т. Гариповой, Ф. М. Хамраева, М. Расуловой, С. С. Усенбековой, А. Касымова и мн. других.

В данной статье речь пойдет об особенностях языка произведений Ч. Айтматова.

Каждый писатель оригинален в выборе стилистики языка, Айтматова не исключение. Язык произведений его доступен и понятен, сразу видна философия и главная мысль писателя, но эта простота и открытость, в первую очередь, свидетельствуют о глубине жизненного опыта автора. В произведениях Айтматова героями являются люди всех социальных слоев общества. Тематика произведений иногда перекликается с тематикой таких писателей, как Ф. М. Достоевский, Л. Толстой, М. Булгаков, Г. Маркес, Д. Лондон, М. Ауэзов. Но, несмотря на всю общность, Айтматов глубоко оригинален, его стиль не похож на стиль других авторов, у него свой неповторимый писательский почерк, который нельзя спутать. При всей близости и общности у него свое видение и решение проблем. Несомненно, Чингиз Турекулович – великий писатель современности. Его произведения переведены на многие языки мира, он писатель-билингв, в совершенстве владевший стилистикой русского языка. Вот как объясняет писатель свой билингвизм: «Довольно трудно объяснить человеку другой национальности красоту и ладность своего языка, – пишет Ч. Айтматов, – Подчас эти явления – глубокая любовь к родному языку, наслаждение поэзией родного языка – просто необъяснимы, они находятся в области интуитивных восприятий. Но в жизни нет ничего незыблемого. Процессы исторического и культурного развития нынешнего столетия привели народы к таким общениям, что население многих развивающих-

ся стран стало владеть двумя языками – своим родным и одним из европейских языков» [1]. Нельзя утверждать, что писательский билингвизм явление новое для нашего региона. Все поэты и писатели древности владели двумя и более языками. И он, как представитель данного региона продолжил и приумножил начинания своих предшественников.

Роман «И дольше века длится день» [2], написан писателем-билингвом, прекрасно владеющим не только родным кыргызским и русским языками, но и казахским. Айтматов использовал в романе систему образных средств казахской народной поэзии в целях углубления психологизации образов, более точного раскрытия ситуации, что возможно только в «условиях существующего многоязычия», как пишет М. Бахтин [3, с. 371]. Там, где это возможно, автор избегает употребления казахских слов и оборотов, пересказывая содержание фразеологизмов по-русски. Например, о смерти – «Стало быть, кончились вода и соль, предназначенные ему на роду» [2, с. 15] или упрек матери людям, бросившим ее сына в битве: «Как смеете вы после этого ходить в мужских шапках на головах» [2, с. 111]. Автором переводятся даже пословицы: «Хозяин скотины от бога» [2, с. 73]; «Плохой охотник об охоте мечтает, сидя дома» [2, с. 112]; «Если у собаки есть хозяин, то у волка есть бог» [2, с. 112], «Ведь очень часто то, что на устах презренной толпы потом подтверждается» [2, с. 116], «И вот она – чаша сия, до краев полная, не обходит, не минет…» [2, с. 119], «И долго думал я над ним. Все бодрствовал в молитвах и, укрепившись духов, намерен был поведать своим ученикам» [2, с. 116]. О чудесной рыбке автор сначала говорит по-казахски: «алтын мерке» [2, с. 119] и переводит на русский как «золотой мерке», поскольку слово «золотой» намного образнее для русского читателя, чем алтын.

Рассказывая о Буранном Едигее, автор часто прибегает к несобственно-прямой речи, как бы желая подчеркнуть свое духовное родство с героем. Для Едигея, как и для автора, нет слов, лишенных смысла. Каждое слово, каждый оборот наполнены жизнью, образами. Вот как говорит герой о колючей проволке, преградившей путь похоронной процессии: «Насколько глаз хватало змеилась вверх и вниз по степи непроходимая шипованная проволока, нацепленная в несколько рядов» [2, с. 249]. Едигеем с особой экспрессивной окраской употребляются слова и выражения казахского языка: «Три года от силы четыре продержится и делу тамам: рассчитывается и уезжает куда подальше. Вот хайван безмозглый!» [2, с. 16].

Писателю ценно каждое слово, он стремится донести до читателя их смысл так же, как его понимает сам автор. Употребляя собственные имена, формы обращения, бытовые термины, слова, связанные со скотоводством, автор объясняет их в самом тексте: «Жоламан – имя, образованное от двух слов: «жол» – путь, «аман» – здоровье»; по смыслу – будь здоров в пути, «Арстан – лев, Жолбарс – тигр, Борибасар – волкодав, Эгиз-Тюбе – два пригорка-близнеца, похожие на верблюжьи горбы, Боранлы-Буранный – «а надпись висит двойная: Боранлы по-казахски, Буранный по русски», аргамак – скакун чистых кровей, тайлак – детеныш верблюда, талгак – потребность беременной женщины в особой на вкус еде, утоление некоего желания», «ак калпак – белый колпак, добулбасы – барабаны» и т.д.

Айтматов, как тонкий знаток русского языка, широко использовал в своих произведениях лексико-семантические, грамматические возможности и стилистические особенности языка. Например, одним из приемов, используемых Айтматовым, является прием контраста, требующий определенного подбора лексических средств. Великолепное знание лексических и семантических средств русского языка, способность дифференцировать тончайшие оттенки значений слов позволяет писателю создавать удивительные образцы художественного образного контраста. Например, в повести

«Белый пароход» образу Момуна противостоит деспотичный Орозкул. Ч. Айтматов рисует Момуна как человека редкой души. Доброта этого героя, его неизменная приветливость и готовность помочь любому никем и никогда не ценились, «как не ценилось бы золото, если бы вдруг его стали раздавать бесплатно. Никто не относился к Момуну с тем уважением, каким пользуются люди его возраста» [4, с. 185–186]. «И старый и малый были с ним на «ты», над ним можно было подшутить – старик безобидный, с ним можно было и не считаться – старик безотказный» [4, с. 186–187]. Автор использует не только образные контрасты, но и словесные: «родной – чужой, сытый сал, голодный вечно подлизывался к кому-нибудь», обогащающие и усиливающие выразительность повествования и помогающие глубокому раскрытию психологии героев.

Несмотря на неповторимость художественного мира Ч. Айтматова, писатель предстает перед нами таким же, как всегда, даже удивительно знакомым. Даже параллелизм в поэтике романа похож на подобное сравнение из повести «Прощай, Гульсары!»: верблюд Каранар и железнодорожник Едигей, манкурт и Сабитжан, кречетоглазый и лейтенант, конь Саралы, друг и спутник Раймалы-аги, похож на танабаевского Гульсары, когда идет перекличка двух родственных живых, чувствительных душ – животного и человека.

Возвращаясь к основной сюжетной линии (похороны старика Казангапа), автор как рефрен, повторяет текст, который по своей форме и содержанию мог бы рассматриваться как самостоятельное произведение: «Поезда в этих краях шли с востока на запад и с запада на восток. А по сторонам от железной дороги в этих краях лежали великие пустынные пространства – Сары-Озеки, Серединные земли желтых степей…

В этих краях любые расстояния измерялись применительно к железной дороге, как от Гринвичского меридиана…

А поезда шли с востока на запад и с запада на восток...» [2, с. 9].

Этот рефрен выполняет в тексте романа такую же функцию, что и медиальные формулы в сказках, былинах, эпических сказаниях – служит сигналом читателю, чтобы тот сумел настроиться на восприятие новой ситуации. С другой стороны, этот рефрен, как и медиальные формулы, является стержнем основной сюжетной линии.

Изучать язык произведений писателя – значит, выявить речевые средства, которыми он выражает идейное содержание художественного произведения и эмоционально воздействует на читателя. Понятие языка писателя охватывает не только используемую им лексику, фразеологию, художественно-изобразительные средства, синтаксические конструкции, но и соотношение языковых компонентов произведения, приемы изображения действующих лиц, окружающей их обстановки и событий, в которых они участвуют; языковые приемы выражения основных мыслей автора, определяющих идейную направленность его творчества; приемы логического и эмоционального воздействия на читателя.

Язык произведений Айтматова экспрессивен по характеру используемых языковых средств, а также по способу их использования. Понятно, что если сами языковые средства и их использование в художественной речи носит узуальный характер, то комбинаторика узуальных средств в художественном тексте носит окказиональный характер, так как именно в области комбинаторики языковых средств проявляется авторское своеобразие, индивидуальное мастерство в области использования языковых средств.

Творчеству и поэтическому своеобразию Ч. Айтматова, языку его произведений посвящено огромное количество научных изысканий. Анализ языковых особенностей айтматовских произведений убедительно доказывает, что вне языка нет писате-

ля вообще. В текстах, созданных этим великим мастером русского слова, представлена сама стихия великого русского языка во всех его возможностях, во всех его тончайших оттенках. Произведения Айтматова живы в нашем сознании, и уже одно это свидетельствует об их непреходящей ценности.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Я открыл свою землю // Литературный Кыргызстан, 1978. № 6.

2. *Айтматов Ч.* Собрание сочинений: в 7 т. М., 1998. Т. 4. В дальнейшем ссылки на произведения Ч.Айтматова даются по этому источнику с указанием в скобках тома и страниц.

3. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.

4. *Айтматов Ч.* Собрание сочинений в 7 томах. М., 1998. Т. 2. В дальнейшем ссылки на произведения Ч. Айтматова даются по этому источнику с указанием в скобках тома и страниц.

С. В. Уралова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Индивидуальный стиль писателя и языковая картина мира

Индивидуальный стиль – это средство и способ реализации творческого замысла писателя и его художественных идей. Индивидуальный стиль писателя, запечатлевающий особенности неповторимой авторской личности, является позднейшим по происхождению уровнем стилистической обязанности: «Как только человек исторически сформировался в личность – обрел самосознание и своеобразие в ориентациях, так в искусство пришел индивидуальный стиль» [1, с. 71].

Понятие идиостиля находится в последнее время в центре лингвистической поэтики. Это обусловлено с растущем вниманием, уделяемым вопросам индивидуального языкового творчества. Стиль художественной литературы отличается от стилей языка и речи, являясь более узкой областью изучения. В литературоведении самым распространенным является понятие стиля как индивидуальной творческой манеры отдельного писателя.

Стиль писателя неразрывно связан с его мировоззрением, духовной и творческой индивидуальностью. Блок отмечал «Стиль всякого писателя так тесно связан с содержание его души, что опытный взгляд может увидеть душу за стилем»

Многие исследователи, рассматривающие в своих работах понятие индивидуального стиля (идиостиля), определяют его, в первую очередь, как некое закономерное единство, систему, обладающую специфической кристаллической структурой [2, с. 9].

Индивидуальный стиль является идеальной (нематериальной, духовной) системой, а идеальное бытие имеет двоякое проявление: содержательное – в виде разного рода отражений действительности, ее осмысления, и формальное – в виде различных знаковых систем, языков. Таким образом, при системном исследовании идиостиля имеет место анализ и изучение двух типов структур – концептуальной и знаковой.

Концептуальная структура индивидуального стиля – это его идейно-тематическое строение, интеллектуально-эстетическое содержание, основанное на законах логики художественного мышления.

Языковая, знаковая структура идиостиля отражает способы организации знаковых, языковых средств, с помощью которых формируется и транслируется концептуальная информация.

Изучение индивидуального стиля, как качественно развивающейся системы не может ориентироваться на прямолинейную экстраполяцию во времени, а должно быть направлено на его исследование как динамической, подверженной изменениям системы.

«Стиль писателя должен изучаться в его историческом развитии, в его изменениях и колебаниях, в многообразии его жанровых изменений» [3, с. 9].

Основным признаком организации индивидуального стиля писателя выступает его системность. Для того чтобы обозначить, проанализировать, изучить определенный идиостиль, необходимо, выделить и рассмотреть те основные, устойчивые, стилеобразующие факторы, которые лежат в основе единства и неповторимости индивидуального стиля. «В многообразной символике поэтического произведения мы обнаруживаем постоянные, организующие, цементирующие элементы, являющиеся носителями единства многочисленных произведениях поэта, элементы, накладывающие на эти произведения печать поэтической личности» [4, с. 144].

Именно суперструктурный характер идиостиля писателя способствует взаимопроникновению и корреляции индивидуальной концептуальной картины мира и индивидуальной языковой картины мира в специфических условиях художественного текста.

Картина мира представляет собой центральное понятие концепции человека выражающее специфику его бытия и рассматривается, как целостный глобальный образ мира, который возникает у человека в ходе всех чрезвычайно многообразных контактов с миром. Языковая картина мира выступает при этом в качестве опосредованной символической, знаковой структуры, одной из форм семиотического воплощения собственно картины мира.

Индивидуальная языковая картина мира, спроецированная в художественном произведении на индивидуальную концептуальную картину мира, категориально оформляется посредством тройной оппозиционной модели: предмет – отражение – образ.

Индивидуальный стиль писателя, как концептуально-знаковая суперсистема обуславливает соответственную двойственную содержательно-формальную характерность художественного слова – базового элемента индивидуальной языковой картины мира. В свою очередь, идейно-тематические (концептуальные) константы идиостиля выступают, как особые составляющие авторской картины мира, которая представляет собой ядро мировидения и миропонимания творческой личности в ее социокультурной действительности.

Литература

1. *Борев Ю. Б.* Эстетика. М., 1988. С. 71.
2. *Виноградов В. В.* Наука о языке художественной литературы и ее задачи М., 1958.
3. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 9.
4. *Якобсон Р. О.* Работы по этике. М., 1987. С. 144.

Ф. Ш. Фаизова
Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы
(Ташкент, Узбекистан)

Антропонимы и топонимы в текстах статейных списков российских посланников в Среднюю Азию в XVII в.

В фондах Посольского приказа Российского государственного архива древних актов (РГАДА – бывшего ЦГАДА) – 109 «Сношения России с Бухарой» и 134 «Сношения России с Хивой» хранится большое количество документов, дающих возможность для создания базы данных источников по «восточной» политике России в XVII в. Среди них важное место занимают документы, отражающие дипломатические отношения Хивинского и Бухарского ханств с Россией, в частности, отчеты или так называемые статейные списки, представляющие собой подробные ответы на статьи, или пункты наказа, российских послов и посланников в Среднюю Азию в XVII в. дворянина Ивана Хохлова в Бухару (1620–1622 гг.), Савина Горохова и Анисима Грибова в Хиву и Бухару (1641–1643 гг.), Семена и Бориса Пазухиных в Хиву и Бухару (1669–1670 гг.). Эти источники, давая интересные сведения для изучения истории русского языка, одновременно могут «правдиво воссоздать историческое прошлое народов Узбекистана, устранить„белые пятна“» [1, с. 149] в выяснении истоков взаимоотношения и взаимовлияния русского и официальных среднеазиатских языков – «тюрки» и «фарси», функционировавших в XVII в. [2, с. 26–27].

Немаловажное место занимают антропонимы и топонимы, содержащиеся в текстах статейных списков российских посланников в Среднюю Азию в XVII в. Особое внимание в отношении исследования использования антропонимов и топонимов помогает восстанавливать культурологические особенности, характерных для русского языка среднеазиатского времени.

Рукописные письменные памятники, в том числе и статейные списки, являются богатейшими и бесценными источниками информации по ономастике. Благодаря им можно узнать историю собственных имен, выявить закономерности появления и существования некоторых антропонимов и топонимов, а также установить связь прежних с современными географическими названиями.

Статейные списки содержат интересующий лингвистический материал о своеобразии русского языка периода.

Антропонимы раскрывают некоторые моменты формирования современной системы наименования лиц. Топонимы свидетельствуют о деятельности посланников на определенных территориях, о чем говорят названия городов, сел, деревень и т.д.

Анализ собственных имен можно проводить в разных ракурсах и на разных уровнях: с точки зрения фонетических и фонематических особенностей антропонимов, морфологических и структурных признаков, а проследить пути появления названия и…

К фонетическим особенностям можно отнести варианты произношения имен, о которых можно судить по имеющимся вариантам написания:

Хазарасп-Озараспъ-Азаристъ-Озаристъ, Фарааткa-Фарогат,
Пирмаметка-Пир-Мухаммадъ, Факулыбекъ-Фатхуллабекъ,
Смендіяр-Исфандіяръ и др.;

Фонетическая вариативность представлена настолько разнообразно и последовательно, что стало возможным указать характерные признаки, свойственные антропонимам:

1. Изменение начальных звуков имени (*Хазарасп – Озараспъ, Азаристъ, Илтизарай – Елтизар, Албарсъ – Илбарс*).

2. Опущение начального гласного основы (*Смендіяръ – Исфандияръ, Мамкуліи – Имамкул*).

3. Появление вставочных звуков в имени (*Фарааткa – Фарогат, Тинмаметка-Динмухаммад*).

4. Замещение одних звуков другими (*Тинмаметка – Динмухаммад*).

5. Уподобление согласных звуков в основе имени и замена их удвоенными гласными (*Фарогат – Фарааткa*).

6. Расподобление согласных (*Факулыбекъ – Фатхуллабек, Фарааткa – Фарогат*).

7. Смягчение твердых согласных (*Мамкуліи – Имамкул, Турсумаметъ бай – Турсун Мухаммад*).

8.Отвердение мягких согласных (*Пирмаметка – Пиръ Мухаммадъ*).

К лексическим особенностям антропонимов в статейных списках относится то, что имена людей по своему составу относятся к : 1) арабским, 2) персидским, 3) тюркским.

Абдулазиз, Абдул, Авез, Адам, Аман, Асан, Артык, Балта,
Ерек, Заир, Исфендияр, Имамкул, Ишболда, Каир,
Кощут (Кушут), Кесим, Куат(Кутламамет),
Назар (Назармамет), Назармелик, Надырмамет, Рахимкул,
Пирек, Сеит, Тарибердей, Тамир, Танмаметка, Шаиняк,
Шахулу, Эбеб, Эшреп и др.

При анализе антропонимической системы статейного списка Ивана Хохлова нами выявлено наиболее употребительные собственные имена тюркоязычной апеллятивной лексики (для исследования были взяты листы с 389–424):

Имамкулъ царь – 34 раз, *Абешъ царевичь* – 33, *Илбарсъ*
царевичь – 28, *Арапъ царь-Арап ханъ* – 20–15 раз,
Махтаманбай – 15, *Турсунъсалтан* – 13 раз и т.д.

К структурным признакам антропонимов относятся выявленные нами особенности, которые иллюстрируют наличие имен людей, состоящих из одного или нескольких слов.

Лексемы-антропонимы в статейных списках, состоящие из одного слова, следующие:

Абеш, Абдулъ, Абызъ (Хафиз), Аманъ, Артык, Асанъ,
Балта, Девлет, Заир, Куатъ, Метипъ, Назар, Пирек, Темир,
Pesen (Ражаб), Сеит, Хасан и другие;

Лексемы-антропонимы в текстах статейных списков, включающие в свой состав два и более слов следующие:

Абд-ал-азизъ-Абда-Азизъ,Магметъ-Мазеръ-бий,
Нур-Мухамат, Обалгазы-Обал-газы, Пир-Мухамат;

Сложность структуры антропонимов обусловлена тем, что в имени отражалась традиция указания на определенные родственные отношения, на статус лица, его происхождение и т.п.

К словообразовательным признакам антропонимов статейных списков относится такая особенность, как наличие слов с производной основой. Чья производность обусловлена разными причинами:

1) к корню прибавляется суффикс *-к-*, *-тк-*, образуется производное слово, допускающее фонетические и орфографические изменения:

Фарогат – Фарааткa, Динмухаммад – Тинмаметка;

2) из двух корней (основ) образуется сложное слово, в семантике которого отражается мотивированность двумя составляющими:

Адам + бай – Адамбай,

Турсун + Мамед – Турсунмамед;

3) из двух корней (основ) образуется сложное слово без соединительной гласной, где мотивированностьобусловлена названием цвета, предмета и т.п.:

Сары + Казак – Сарыказак

Кызыл + баш – Кызылбаш;

К орфографическим признакам антропонимов относится, прежде всего, написание их с заглавных букв: Темирбекъ, Махтаманбай, Турсунмаметъ, Фарогат. Выявленной нами особенностью подачи личных имен является то, что в их написании наблюдается вариативность: Илбасъ-Илбарс-Албарсъ (т.е. Илбарс), Таиберди - Тахирберди. При этом нередко в передаче восточного имени, где просматривается прозрачная этимология, допускаются некие «вольности», вероятно, обусловленные тем, что писец воспринимал имя на слух, не знал точной передачи этого имени на письме, торопился, отступал от официальной нормы и т.п. В результате встречаются написания, типа:

Смендіяръжж – Исфандияръ,

Факулыбекъ – Фатхуллабек,

Турсумаметъ – Турсун Мухаммади т.п.

Написание личных имен в статейных списках российских посланников отражает процесс взаимодействия орфографических правил древнерусского и тюркского языков. Это сложное взаимодействие и предопределило заметную вариативность в подаче форм слов и целых наименований. Отмеченная выше вариативность находит довольно свободное выражение. Употребление того или иного варианта зависело еще и от правописной выучки писца.

К сочетаемостным (синтаксическим) признакам антропонимов относится такая особенность наименований лиц, когда к самому имени добавлялся титул. Антропонимы в этом случае включали в качестве стержневого слова имя, зависимым словом выступало наименование титула, являющееся приложением. Позиция приложения варьируется в разных наименованиях: *Абасшахъ, Адамбай, Мурзабекъ, Арапъханъ, Efap хозя, Караулагуль ясаулъ, Махмаитбай, Мехтарь Метепъ, мирохор Таиберди, Насыркужбекъ, НедиръДуванъ де беги, Сарыказакясаул, Селимъшахъ, Тотхh есаул, Турсунмаметъ бай, Турсунъсалтан, Хасанъ ходжа, Шахъ Авулъ мурза*.

Интересно, что встречаются двухсловные наименования, где приложение не имеет значения титула, а выражает оценку, особенности восприятия: Ширин салтанъ, малай Кайсар, Темирбекъ, Махтаманбай. При исследовании имен собственных в статейных списках были обнаружены разнообразные топонимы. Топонимы – это неотъемлемая часть фоновых знаний носителей языка и культуры и истории народа.

При антропологическом исследовании географических названий в статейных списках выделилась группа восточных наименований территорий,

городов, сел, деревень, рек, озер, морей: Бухара, Балх, Хива, Ургенч (Юргенчь), Хазарасп (ныне город Хорезмской области) (Озараспъ-Озаристъ-Азаристъ), Караколи, Карши, Хива, Шамархан (ныне город Самарканд), Ташкен (ныне город Ташкент), Туркустан (ныне Туркестан), деревни Ченакея, Салтансуя, урочище Кулабия (Кабаклы), Колпань (Колпакъ), Тюпкарагань, Кызылбаская (Кызылбашская) земля, реки Яик, Саниза, Дарья, гора Катаи и др.

При изучении географических названий можно было определить маршрут передвижения посланников. Например, маршрут посольства Ивана Хохлова пролегал через Астрахань – Каспийское море – Топкараганъ – Ургенч – Хиву – Ханки-Кызылкумы – Хайрабад – Бухару. Обратный его путь пролегал через Каракуль – Хиву – Багат – Ургенч – урочище Колпан – урочище Шамские Копани – Кабаклы – Каспийское море – Астрахань.

Маршрут Бориса и Семена Пазухиных в Бухару, Балх и Юргенчь пролегал не морским, а сухопутным путем, как указано в материалах, через Яик, Калмыцкий улус и Хиву. Обратный их путь пролегал через Персию, Шемаху и Баку. Такие топонимические массивы позволяют получить достоверные сведения о реальности изображаемого, о месте событий.

Переписчик стремился побуквенно передать написание топонима (Тюпкарагань, Кызылбакская – Кызылбашская, Шаморхан (Самарканд), Озараспъ, Азаристь, Хазарасп), но эта побуквенная передача отражала не только явные колебания в орфографической традиции, но и местные варианты произношения, что делает русские воспроизведения указанных названий дополнительным источником по исторической фонетике русского языка.

Характерной особенностью этих собственных имен заключается в том, что они хорошо отражают среднеазиатское произношение XVII в., которое совершенно не находило отражение в традиционной арабской графике.

Все это может стать хорошей основой для создания полнотекстовой базы данных статейных списков русских посланников в Среднюю Азиюв XVII в.

Литература

1. *Каримов И. А.* Без исторической памяти нет будущего // Свое будущее мы строим своими руками. Т. 7. Ташкент: Узбекистан, 1999.

2. *Кулмаматов Д. С.* К истории официальных письменных языков Средней Азии XVI–XVII вв. // Xorijiyfilologia. Til. Adabiot.Ta'lm. Ilmiy-uslubiy, adabiy-badilyjurnal. Samarqand, 2001. № 1.

Л. И. Фёдорова
Ташкентский исламский университет
(Ташкент, Узбекистан)

СПЕЦИФИКА И СЛОЖНОСТЬ КАТЕГОРИИ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК НЕРОДНОМУ

Огромное значение для преподавания русского языка как неродного имеют фундаментальные исследования, среди которых выявление грамматических трудностей, характерных для конкретной национальной аудитории. Для студентов-узбеков наиболее сложным является употребление русских предлогов, грамматические трудности, относящиеся к категории рода, падежа и числа, а в области глагола – вид и возвратность [2, с. 74–77].

Сложность и богатство глагольной категории вида в русском языке отмечали практически все выдающиеся лингвисты – В. В. Виноградов, А. Н. Пешковский, А. В. Бондарко, И. П. Мучник, Н. А. Янко-Триницкая, Ю. С. Маслов, А. Н. Тихонов и другие. Примером может служить классическое высказывание А. Н. Пешковского: «Виды – главное грамматическое и стилистическое богатство нашего языка, и сознательное пользование им, во-первых, обогатит и утончит стиль учащегося и понимание им литературного текста, а, во-вторых, поднимет его на такую грамматическую

высоту, с которой все остальные грамматические различия будут ему казаться элементарными, ибо виды, несомненно, труднейшие из них» [2, с. 54].

Среди исследователей-языковедов всегда было много желающих найти ответ на вопрос, на чем основывается противопоставление глаголов совершенного и несовершенного вида. Наибольшее признание получили две точки зрения – В. В. Виноградова и Ю. С. Маслова [6, с. 471]. По Виноградову, совершенный вид обозначает «внутренний предел» действия, а несовершенный вид выступает как слабый член этой оппозиции [3, с. 421–423]. Маслов также считал совершенный вид сильным членом оппозиции, однако в отличие от Виноградова определял семантику совершенного вида как указание на «целостность» действия, что нашло свое отражение в работах, предназначенных для изучающих русский как неродной [6, с. 471]. Специфическая сложность категории вида заключается в том, что она имеет не один, а, по меньшей мере, три основных дифференциальных признака: предельность – длительность, результативность – нерезультативность, однократность – многократность [6; 7]. И. П. Мучник отмечает, что «смысловое содержание категории видов зиждется на двух соотносительных грамматических значениях: 1) результативность действия (и сопутствующее ему негативное значение недлительности) и 2) длительность действия (и сопутствующее ему негативное значение нерезультативности)» [5, с. 109]. В любом случае, «основным общим признаком категории вида является отношение действия к внутреннему пределу и результативности. …совершенный вид выступает как сильный, маркированный член видового противопоставления» [2, с. 54–55].

Противопоставленность видов в русском языке выражается с помощью приставок и суффиксов, а определяется вопросами: *что делать?/что сделать?* Но этот прием доступен только носителям языка. Те, для кого русский язык не является родным, не могут таким способом определить видовую принадлежность. В узбекском языке соответствующая морфологическая категория отсутствует [1; 4]. Однако узбекские временные глагольные формы, а также лексические средства контекста передают отдельные видовые оттенки [1; 4]. Большинство русских глаголов имеет морфологические видовые отличия уже в инфинитиве (*писать – написать*), и видовые различия глагола, как известно, сохраняются во всех его формах. Узбекский глагол *yozmoq* означает и *писать*, и *написать*, а видовые оттенки появляются лишь в определенных временных формах. Значение беспредельности, длительности действия чаще всего передается формой настояще-будущего времени (*yozaman*) и особенно формой настоящего длительного времени (*yozmoqdaman*). Действие, незавершенное в момент речи, кроме того, настоящего конкретного времени (*yozyapman*). Для прошедшего времени это же значение передается прошедшим длительным временем (*yozmoqda edim*), являющимся параллелью настоящему длительному времени, а также формой определенного имперфекта (*yozayotgan edim*). Значения повторяемости действия имеют в узбекском языке уже упомянутая форма настояще-будущего времени (*yozaman*), форма неопределенного имперфекта (*yozar edim*), форма давнопрошедшего времени (*yozgan edim*) [1, с. 140–143]. Обе эти группы времен, как правило, передают значение несовершенного вида. Именно эти формы являются в узбекском языке маркированными, сильными (тогда как в русском – это глаголы совершенного вида). Это является специфической особенностью тюркских глаголов [2, с. 56]. Можно сделать вывод, что «узбекские глаголы наиболее близки к русским глаголам несовершенного вида, так как своими временными формами передают все значения настоящего, прошедшего и будущего времени русских глаголов несовершенного вида», а «русские глаголы несовершенного вида ввиду наличия смысловых параллелей в узбекском языке, легче усваиваются, чем глаголы совершенного вида»

[1, с. 143–144]. Значение совершенного вида прошедшего времени может передаваться в узбекском языке сочетаниями основных глаголов в форме деепричастия прошедшего времени со вспомогательными глаголами в форме очевидного прошедшего времени [4]. Однако это оспаривают некоторые исследователи, полагая, что такие конструкции не являются видовыми формами, так как изменяется их семантика *yozmoq – писать/написать*, *yozib olmoq – записать/списать* [2, с. 57]. Одни языковеды полагают, что некоторые узбекские глаголы (например, глаголы движения) в форме очевидного прошедшего времени передают значение совершенного вида в прошедшем времени. Но, по мнению других, глаголы состояния и звучания в той же форме выступают в значении несовершенного вида. Кроме того, все глаголы этой формы могут сочетаться со словами *bir necha marta* (*несколько раз*) и т.п., придающими значение многократности действия [4].

Таким образом, при наличии в узбекском языке ряда временных форм, передающих оттенки значений несовершенного вида, невозможно назвать ни одной глагольной временной формы, полностью соответствующей значениям совершенного вида русского глагола. Некоторые русские однокорневые глаголы совершенного вида, образованные приставочным способом, в узбекском языке могут передаваться абсолютно разными глаголами. Например: *пришел – keldi*, *ушел – ketdi*, *вышел – chikdi*, *зашел – kirdi*. Приставочные образования совершенного вида полностью отсутствуют в родном языке узбеков [4]. Следовательно, можно утверждать, «что в узбекском языке отсутствует категория вида в таких значениях, в каких она применяется в русском языке» [1, с.143].

Отсутствие категории вида не означает отсутствия возможности передачи значений вида иными языковыми средствами, различного рода компенсаторами. В узбекском языке их можно разделить на три основных типа: 1) компенсаторы лексико-грамматического характера – ряд вспомогательных глаголов в сочетании с деепричастием основного глагола подчеркивающих законченность действия для прошедшего времени; 2) компенсаторы лексического характера – например, слова *bir, bir marta*; 3) общий контекст речи, помогающий точно определить, о каком действии идет речь. Так как узбекские временные формы, в отличие от русского языка, ярко передают перфектные оттенки, т.е. значения предшествования одного действия другому, то это обязательно грамматически маркируется и оформляется особой временной формой. Это явление также порождает грамматическую интерференцию – попытки разграничения предшествующего действия и последующего в русском языке на основе ошибочного видового разграничения глаголов [2, с. 60].

Все вышеупомянутое позволяет отнести категорию вида русского глагола к самой сложной категории для узбекских учащихся. Различение видов русского глагола часто строится не на основе оппозиции, присущей русскому языку (совершенность – несовершенность), а на основе характерной оппозиции родного языка (предшествование одного действия другому). Также одним из факторов, усложняющих усвоение категории вида, является сложность и непоследовательность самой грамматики русского языка, например, отсутствие четких правил употребления видов инфинитива в составе сложных глаголов (*хочу спать*, но: *хочу поблагодарить*). Можно порекомендовать при изучении категории вида на начальном этапе давать объяснение на основе тех временных форм узбекского глагола, которые способны передавать отдельные оттенки видов глагола в русском языке, а далее – обращать внимание студентов на сигнальные слова и общую синтаксическую и семантическую ситуацию всего контекста.

Литература

1. *Азизов А. А.* Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Т.: Учпедгиз, 1960.

2. *Булгакова Т. В.* Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков. Т.: Фан, 1977.

3. *Виноградов В. В.* Русский язык. 3-е изд. М., 1986.

4. *Курс* лекций по сопоставительной грамматике русского и узбекского языка для студентов пед. институтов по спец. 5141300 – русский язык и литература / сост. М. У. Турниязова. Навои: НГПУ, 2005.

5. *Мучник И. П.* Категория вида / Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. М.: Наука, 1971.

6. *Современный* русский язык: учебник для филологических специальностей университетов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.; под ред. В. А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1989.

7. *Янко-Триницкая Н. А.* Русская морфология. М.: Русский язык, 1982.

Ф. Х. Халилов
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Об одном из источников обогащения научно-технической терминологии

Одним из источников обогащения научно-технической терминологии является отономастическая лексика как оттопонимического, так и отантропонимического происхождения. В лексике русского языка имеется немало слов и словосочетаний, в состав которых входят имена собственные. Большинство имен собственных в составе терминов представляют собой имена и фамилии знаменитых ученых и изобретателей, имена мифологических героев и божеств, географические названия. Слова и словосочетания, в состав которых входят имена собственные, в лингвистической литературе называются фамильными терминами. Фамильные термины могут быть выражены словом-именем собственным или словосочетанием с фамильным терминоэлементом. Они появляются по общим законам языка и выражают конкретные научные понятия.

В астрономической, авиационной и космической терминологиях фамильные термины представляют собой названия астрономических и космических объектов (планет, созвездий и т.д.), летательных аппаратов, специальных понятий, теорий и законов.

В астрономической терминологии многие термины, в состав которых входят имена собственные, заимствованы из греческой и римской мифологий. Так, восемь из девяти больших планет Солнечной системы носят имена мифологических героев: Венера (богиня любви и красоты), Марс (бог войны), Юпитер (бог неба, дневного света, громовержец), Сатурн (бог посевов), Меркурий (бог торговли), Уран (бог неба), Нептун (бог моря) и Плутон (бог – владыка подземного царства). Мифологические имена носят также и спутники этих планет: спутники Марса – Фобос и Деймос (в греческой мифологии – сыновья бога войны Арея); спутники Юпитера – Европа (дочь финикийского царя Агенора), Ио (жрица богини Геры), Ганимед (троянский юноша, любимец Зевса), Каллисто (нимфа, которой Зевс дал бессмертие, превратив ее в созвездие Большой Медведицы); спутники Нептуна – Тритон (морское божество, сын Посейдона), Нереида (морская нимфа).

Имена мифологических героев и божеств носит и большинство малых планет: Амур (в римской мифологии – божество любви), Церера (богиня земледелия и плодородия), Гермес (сын Зевса), Веста (богиня домашнего очага), Паллада (богиня войны и победы, а также мудрости, знаний, искусств и ремесла), Юнона (одна из верховных богинь, супруга Юпитера) и другие.

Невооруженным глазом ночью на небе можно увидеть до 2,5 тысяч звезд, некоторые из которых также носят имена мифологических героев и божеств. Для удобства ориентировки звездное небо разделено на 88 участков – созвездий. Как показал анализ их названий 47 из них носят имена мифологических героев и божеств, таких, как Кассиопея (царица Эфиопии), Андромеда (дочь эфиопского царя). Геркулес (сын Зевса), Орион (охотник-великан), Пегас (крылатый конь, родившийся из туловища убитой Персеем горгоны Медузы), Кентавр (лесной или горный демон). Персей (сын Зевса и Данаи), Кастор и Поллукс (герои-близнецы) и другие.

В астромимике многие названия месяцев григорианского календаря также названы в честь мифологических божеств и известных личностей: январь – в честь бога Солнца и времени двуликого Януса, февраль – в честь бога смерти Фебруо, март – в честь бога войны Марса, май – в честь богини Земли и весеннего расцвета Майи, июнь – по имени богини Юноны, июль – в честь римского государственного деятеля и полководца Юлия Цезаря, август – в честь первого римского императора Октавиана Августа. Некоторые календари названы по именам их основателей: юлианский и новоюлианский – по имени Юлия Цезаря, григорианский – по имени древнеримского папы Григория XIII, календарь Омара Хайяма – по имени выдающегося среднеазиатского поэта, математика, астронома и философа Омара Хайяма.

Многие астрономические законы, системы и приборы названы в честь их открывателей, изобретателей и основоположников: закон Ланберта – по фамилии немецкого ученого И. Г. Ланберта; система мира Коперника – по фамилии польского астронома, создателя гелиоцентрической системы мира Н. Коперника; система Птолемея – по фамилии древнегреческого астронома, создателя геоцентрической системы мира К. Птолемея; телескоп, система Максутова – по фамилии известного русского оптика Д. Д. Максутова; схема, телескоп системы Ньютона, ньютоновское зеркало – по фамилии английского математика, механика, астронома и физика И. Ньютона; схема, телескоп системы Грегори оптическая – по фамилии шотландского математика и астронома Д. Грегори и т.д.

Фамильные термины имеют место и в авиационной терминологии. Впервые большой воздушный шар – аэростат, наполненный нагретым воздухом, поднялся в небо 5 июня 1783 года. Он был назван монгольфьером по фамилии его изобретателей братьев Жозефа и Этьена Монгольфье. Первый дирижабль с металлическим каркасом, обтянутым тканью, был построен в 1900 г. немецким конструктором Ф. Цеппелином. С тех пор дирижабли такой системы называются цеппелинами.

Конструкторы самолетов А. Н. Туполев, О. К. Антонов, С. В. Илюшин, Н. Н. Поликарпов, А. С. Яковлев, С. А. Лавочкин, С. П. Королев, А. И. Микоян, П. О. Сухой, В. М. Петляков и другие создали по нескольку видов высококачественных самолетов различного названия, а М. Л. Миль, Н. И. Камов создали вертолеты. Имена этих конструкторов в том или ином виде вошли в названия созданных ими самолетов и вертолетов. Нетрудно по приводимым ниже названиям марок самолетов и вертолетов найти имена их конструкторов: АНТ-25, ТУ-134, ИЛ-62, ЛА –7, СК-9, АН-24, ЯК-40, Пе-8, По-2, СУ-29, КА-15, АН-22 (самолет АН-22 иначе называют Антеем по имени сына мифического бога морей Посейдона и Геи (Земли). Из зарубежных марок самолетов можно назвать мессершмитт – немецкий военный самолет – по фамилии В. Мессер-

шмитта (1898–1978), немецкого авиаконструктора и промышленника, основавшего фирму «Мессершмитт»; юнкерс – самолет-бомбардировщик – по фамилии Г. Юнкерса (1859–1935), немецкого авиаконструктора и промышленника, основателя самолетостроительной фирмы «Юнкерс»; блерио – тип самолета – по фамилии французского авиаконструктора и летчика Луи Блерио (1872–1936); фарман – биплан системы французского летчика и авиаконструктора Анри Фармана (1874–1958).

От имен собственных произошли и названия некоторых фигур высшего пилотажа, например: иммельман – фигура высшего пилотажа, дающая возможность быстро переменить курс самолета на 180о – по фамилии немецкого летчика М. Иммельмана (1890–1916); петля Нестерова – фигура сложного пилотажа, при которой самолет описывает петлеобразную траекторию в вертикальной плоскости – по фамилии русского летчика П. Н. Нестерова (1887–1914).

В авиационной терминологии многие законы, теории и приборы названы в честь их открывателей, изобретателей и основоположников: кривая Лилиенталя – по фамилии немецкого инженера О. Лилиенталя; число Прандтля – по фамилии немецкого ученого Л. Прандтля, одного из основателей аэродинамики; теорема Жуковского – по фамилии Н. Е. Жуковского, основоположника современной аэромеханики; сопло Лаваля – по фамилии шведского инженера и изобретателя К. Г. Лаваля; эффект Доплера – по фамилии австрийского физика К. Доплера; закон Гука – по фамилии английского естествоиспытателя Ф. Гука; коэффициент Пуассона – по фамилии французского ученого С. Д. Пуассона; принципы Гиббса – по фамилии американского физика Д. У. Гиббса; число Кнудсена – по фамилии датского физика М. Х. К. Кнудсена; токи Фуко – по фамилии французского физика Ж. Б. Л. Фуко; число Фруда – по фамилии английского ученого У. Фруда, принцип Д’аламбера – по фамилии французского математика Ж. Д’аламбера; число Рейнольдса – по фамилии английского физика О. Рейнольдса; число Струхаля – по фамилии чешского ученого В. Струхаля; уравнение Бернулли – по фамилии швейцарского ученого Д. Бернулли; конус Маха – по фамилии австрийского физика Э. Маха; число Эйлера – по фамилии швейцарского физика Л. Эйлера и т.д.

В космической терминологии, кроме вышеуказанных звездных светил – астрономических и космических объектов, именами мифологических героев и божеств названы многие летающие объекты – космические корабли (КК), искусственные спутники земли (ИСЗ), космические аппараты (КА), ракеты-носители (РН) и т.д. Например, от имен вышеупомянутых мифологических божеств произошли наименования российских КА «Венера», «Марс»; американских КК «Меркурий», РН «Сатурн», «Юнона», «Юпитер» и ИСЗ «Пегас». От имени древнеримской богини утренней зари произошло название американского ИСЗ «Аврора»; от имени древнегреческого бога – целителя и прорицателя, покровителя искусств произошло наименование серии американских КК «Аполлон»; от имен древнегреческих богов первого поколения, рожденных землей Геей и небом Ураном произошли наименования американских РН «Титан» и «Атлас». От имени персонажа греческой мифологии Ариадны, ассоциирующейся с путеводной нитью, произошло наименование французского РН «Ариан». В честь индийского астронома и математика Ариабхаты (V в н.э.) назван индийский ИСЗ «Ариабхата». А от имен персонажей драмы Шекспира «Буря» произошли наименования серий английских ИСЗ «Ариэль», «Миранда» и «Просперо».

Как и в астрономической и авиационной, так и в космической терминологии определенную группу космонимов – названий космических законов, теорий и приборов – составляют термины-словосочетания, составляющим компонентом которых являются имена их открывателей, изобретателей и основоположников: число, формула,

медаль Циолковского, Циолковские чтения – по фамилии русского ученого и изобретателя в области аэродинамики, ракетодинамики, теории самолета и дирижабля, основоположника современнойкосманавтики К. Э. Циолковского; двигатель Кауфмана – по фамилии русского инженера – генерала К. П. Кауфмана, вектор Лапласа – по фамилии французского астронома, математика, физика П. С. Лапласа, уравнение Гамильтона – по имен ирландского математика У. Р. Гамильтона, законы; уравнение Кеплера – по фамилии немецкого астронома открывшего законы движения планет И. Керлера; эффект Пойтинга – Робертсона – по именам английского физика Дж. Пойтинга и американского физика Г. Робертсона; медаль Годдарда – по фамилии американского ученого, положившего начало созданию жидкостных ракет; медаль Гагарина – по фамилии первого космонавта мира Ю. А. Гагарина, медаль Келдыша – по фамилии русского ученого в области математики и механики М. В. Келдыша; медаль Королева – по фамилии русского ученого и конструктора в области ракетостроения и космонавтики, главного конструктора первых ракет-наситеоей, основоположника практической космонавтики С. П. Королева; медаль Оберта – по фамилии румынского физика и математика, одного из пионеров ракетной техники и космонавтики; Цандеровские чтения – по фамилии русского ученого и изобретателя в области межпланетных полетов, реактивных двигателей и т.д.

Литература

1. *Карпенко Ю. А.* Названия звездного неба. М.: Наука, 1981.
2. *Космонавтика*. Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1985.
3. *Краткий* словарь авиационных терминов / под ред. В. А. Комарова, М.: Изд-во МАИ, 1992.
4. *Мифологический* словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 1999.
6. *Советский* энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1988.

Г. А. Хамраева
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

О ПРИМЕНЕНИИ НАРЕЧИЙ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ В ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ

Функциональные стили русского и узбекского языков не отличаются особой спецификой. Наречия русского и узбекского языков имеют эмоционально-экспрессивную и функционально-стилевую окраску. Использование наречий в функциональных стилях речи обоих языков неоднородно.

В научном стиле узбекского языка, как и в научном стиле русского языка, употребляются в основном наречия нейтральной лексики: *ҳозиргача, даставвал, нақадар, айни (вақтда), аввало, яқинда, ҳозирча*. В научном стиле речи русского языка используются наречия, которые соотносятся с именами прилагательными и именами числительными. Например: *естественно – табиий; попеременно – навбат билан, навбатма-навбат; технически – техникавий; логически – мантиқий; во-первых – биринчидан; во-вторых – иккинчидан*. Наречия данного типа в узбекском языке отличаются словообразовательной характеристикой.

Официально-деловой стиль русского и узбекского языков функционирует в области административно-правовой деятельности и обслуживает сферу официально-

деловых отношений. Официально-деловой стиль проявляется в основном в письменной форме.

Официально-деловой стиль речи обоих языков отличается широким использованием стандартных средств выражения, конкретностью и строгой тональностью.

Официально-деловому стилю речи русского языка характерны наречия книжного стиля, образованные от имен прилагательных, например:

Документы предоставлены своевременно. – Ҳужжатлар ўз вақтида тақдим этилди.

Эти земли присвоены незаконно. – Бу ерлар ғайриқонуний (ноқонуний) ўзлаштирилди.

Наречия данного типа в узбекском языке также относятся к книжной лексике, но отличаются словообразовательной характеристикой.

Публицистический стиль русского и узбекского языков отличается от других книжных стилей многообразием публицистических жанров. Сюда относят газетно-публицистический и эстетико-коммуникативный художественный стили, которые включают в себя элементы всех стилей. В текстах публицистического стиля употребляются разнообразные морфологические средства. Нужно отметить, что в основном это отвлеченные существительные (связанные с информативной функцией публицистического стиля, также существительные, включающие в себя эмоциональную или социальную оценку и т.п.), прилагательные, причастия, глаголы.

В публицистическом стиле русского языка употребляются наречия, соотносительные с прилагательными. Например: *неизмеримо – беқиёс (беҳад, чексиз, беҳисоб); независимо – мустақил, эркин; незабываемо – унутилмас (унутиб бўлмайдиган)*.

Наречиям русского языка с приставкой *по-* соответствуют отыменные наречия узбекского языка, которые отличаются словообразовательной характеристикой. Например: *относиться по-братски – қардошларча муомала қилмоқ; обращаться по-человечески – одамлардек муомала қилмоқ*.

Русским наречиям, образованным от числительных соответствуют следующие наречия узбекского языка: *единодушно – якдиллик (бирдамлик) билан; единогласно – бир оғиздан (якдиллик билан); двулично – икки юзламачилик билан, мунофиқ; вторично – икки марта, такроран*.

Наречия русского языка, соотносительные с прилагательными составляют наибольшее количество наречий, употребляющихся в данном стиле, например: *настойчиво – сабот билан, матонат билан, қаттиқ туриб; настоятельно – қаттиқ туриб, қатъий суръатда, қаттиқ, жуда қаттиқ; излишне – ортиқ, ортиқча, кераксиз; напрасно – бекорга, беҳуда*.

В публицистическом стиле русского и узбекского языков употребляется в основном наречия нейтральные (*едва, здесь, вкратце, успешно, впервые; аввало, яққол, қисқача, айни*). Также употребляются наречия эмоционально-экспрессивной окраски в зависимости от тематики и жанра данного стиля.

Разговорный стиль русского и узбекского языков, выполняя функцию общения, употребляется в непринужденной беседе людей в семье, в быту, в сфере неофициальных отношений, на производстве. В зависимости от условий общения, тематики речи и индивидуального стиля речи говорящего в разговорной лексике встречаются элементы всех функциональных стилей [2; 3].

Функционирование наречий в разговорном стиле русского и узбекского языков имеют свою специфику. Лексику разговорного стиля русского языка включают помимо собственно-разговорных слов (это обиходно-разговорные), также слова литературного просторечия, например: *сызнова, пехом, чуток, силом*.

Разговорная окраска наречий русского и узбекского языков может зависеть от способа словообразования. Так, например, варианты быстро – *по-быстрому, богато – по-богатому, тихо – по-тихому* разграничены стилистически, второй вариант наречий относится к разговорному стилю.

Разговорно-просторечную окраску имеют наречия образа действия типа *вперемешку, вповалку, впритык, взахлеб*, а также наречия, мотивированные прилагательными типа *напрямую, начистую*; наречия с префиксом *сыз-* типа *сызнова, сызмала*.

Узбекские наречия разговорного стиля в основном заканчиваются на *-га* типа: қанақасига, ушандақасига; на *-дек* или *-ай*, это наречия типа: *балодай, балодек*. В разговорном стиле узбекского языка встречаются и такие наречия как: *улаш-улаш, аззабазза, арзон-гаров, озиб-ёзиб*.

Сопоставляя наречия русского и узбекского языков разговорной окраски можно увидеть сходства и различия. Сходства заключаются в том, что в русском и узбекском языках наречия разговорной окраски образуются при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, например: *тихонько сел – секингина ўтирди; маленько отдохнул – озгина дам олди*. Различие состоит в том, что некоторые наречия русского языка с уменьшительно-ласкательными суффиксами разговорной окраски в переводе на узбекский язык нейтральны, например:

Мы пойдем пешочком. – Бизлар пиёда борамиз.

Вечерочком соберемся у костра. – Кечқурун гулхан ёнида йиғиламиз.

Следует отметить, что в отличие от наречий разговорного стиля, наречия книжного стиля в узбекском языке в основном заканчиваются на *-ан, -она*, это такие наречия как: *қалбан, фикран, лутфан, маккарона, ғойибона* и др. (см.: [3]).

Язык художественной литературы относится к книжному стилю, но по многим существенным признакам не может быть поставлен в один ряд с названными выше функциональными стилями. Данный стиль обоих языков не отличается по функциональной нагрузке. Язык художественной литературы выполняет все три основные функции языка – общение, сообщение и воздействие. Также стиль языка художественной литературы выполняет функцию эстетико-коммуникативную, чем и отличается от других стилей [4, с. 244].

В данном стиле используются образные возможности языка, выразительно-изобразительные средства, слова эмоционально-экспрессивной стилистической окраски. В этом стиле используются элементы всех функциональных стилей – научного, публицистического, разговорного и даже официально-делового стиля в зависимости от тематики речи. В художественном стиле обоих языков используются наречия, имеющие разговорную и книжную окраску, а также нейтральные наречия.

Своеобразие функциональных стилей русского и узбекского языков предопределяет специфичность отбираемых в них языковых средств, участвующих в формировании данного стиля. Специфичность отбираемых языковых средств, в том или ином конкретном стиле определяется их качественными и количественными характеристиками, обусловливающими стилистические нюансы языковых единиц.

Литература

1. *Барлас Л. Г.* Русский язык. Стилистика. М.: Просвещение, 1978.

2. *Пустовалов П. С., Сенкевич М.П.* Пособие по развитию речи: учеб. пособие для педучилищ по специальности № 2001. М.: Просвещение, 1976.

3. *Толковый* словарь узбекского языка. 60 000 слов и сочетаний: в 2 т. / под ред. З. М. Магруфова. М.: Русский язык, 1981.

4. *Храпченко М. Б.* Язык художественной литературы // Новый мир. 1983. № 9.

Э. Р. Хасанов
Джизакский государственный педагогический институт
(Джизак, Узбекистан)

ИНТРОДУКЦИЯ КАК СПОСОБ ДЕРИВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Лексической деривации подвергается основная единица языка – слово. Слово существенно отличается от предложения в системе языковых механизмов. Если предложение по преимуществу производится, т.е. каждый раз создается заново (и к этому сводится его жизнь в языке), то слово в основном воспроизводится в речевой деятельности, хотя каждый раз своеобразно, неповторимо, т.е. используется как готовая единица, хранящаяся в памяти. Отсюда, казалось бы, следует вывод, что предложение – единица динамическая (речевая), а слово – единица статическая (языковая).

В действительности же слово также динамическая единица, сущность которой состоит в ее непрерывном функционировании, постоянном видоизменении, обновлении. Однако слово функционирует не так, как предложение. Предложение – компонент текста. Более того, как в капле воды заключены свойства воды вообще (капля – та же вода), так и в предложении – все свойства текста. Предложение есть тот же текст. Иное дело – слово. Оно не имеет свойств текста, хотя в конечном счете текст «составляется» из слов. В этом отношении слова подобны химическим элементам вещества: водород и кислород «составляют» воду, но не обладают ее свойствами.

Чем же характеризуется слово как динамическая единица? Оно противоречиво. С одной стороны, слово – неотъемлемая часть текста, так как текст «строится» из слов, как здание из кирпичей. С другой стороны, слово не принадлежит тексту, поскольку оно связано сейчас и может быть связано в будущем с определенным множеством текстов. Таким образом, слово принадлежит данному тексту и вместе с тем не принадлежит ему. Этим противоречием и объясняются многие динамические свойства слова. Действительно, слово и конкретно, и абстрактно в одно и то же время. Как элемент текста, это предельно конкретно (в той степени, в которой конкретен данный текст), связано со всеми другими словами текста, которые так или иначе уточняют, ограничивают его значение, делают его метой данного денотата. Но поскольку слово употреблялось в других текстах, где оно выполняло функцию меты, оно связывает данный текст с другими текстами, т.е. выражает то общее, что объединяет эти тексты, и потому по необходимости абстрактно.

Слово выражает данную мысль, «разлитую» в данном тексте, и вместе с тем, будучи связанным с огромным числом других мыслей, «разлитых» в тех текстах, в которых оно употреблялось, оно не выражает данной мысли, а лишь намекает на нее. Слово – представитель текста в целом, и поэтому в нем сконцентрировано все содержание текста. Но текст не сводится к слову, оно занимает в нем ограниченное место и является представителем только предложения или даже словосочетания, а значит, содержание слова ограничено содержание предложения или словосочетания. Можно было бы отметить и другие противоречивые свойства слова, но все они так или иначе есть отражение основного противоречия между его текстовой и внетекстовой природой.

Свойства слова вообще, т.е. любого и каждого слова, по-разному проявляются в тех или других классах слов. Очевидно противопоставление по определенным свойствам знаменательных и служебных слов, узуальных и окказиональных слов, лексических и синтаксических дериватов.

Все сказанное помогает нам разобраться в сущности сложнейшего механизма лексической деривации.

Термин «лексическая деривация» может использоваться в широком и узком смысле. В широком смысле лексическая деривация обозначает образование любого слова вне зависимости от того, в какой форме протекает этот процесс. Но образовываться слово может с помощью самых разных механизмов. Возможны аналогия – калькирование с иностранного образца (например, *на + реч + ие* как *adverbum*), переосмысление слова путем метафоризации или метонимизации (семантическая деривация), слияние самостоятельных слов в одно (так называемый морфолого-синтаксический способ словообразования [1, с. 27]), компрессия (столовая комната – столовая), образование слова с помощью специальных операторов – формантов.

В узком смысле лексическая деривация – это определенный механизм образования слова. Она осуществляется по строгим правилам с помощью имеющихся в языке формальных средств, так называемых формантов. Собственно словообразование, как обычно употребляется этот термин в русских грамматиках, и есть лексическая деривация в узком смысле слова. Продуктом ее является формально производное слово.

Механизм образования производного слова может быть передан общей формулой деривационного шага: A + B = C(AB), где A и B – слова, C – формант, выполнявший роль оператора деривации. Например, *петь + ние = пение, дерево + янн = деревянный, производство + енный = производственный* и т.п. Словообразование обычно сводят к отношениям между производным и производящим словом. В таком случае решаются две основные проблемы: проблема словообразовательного типа, под которым понимаются отношения между производным и производящим словами, и проблема словообразовательного гнезда, под которым понимаются отношения между последовательностью деривационных шагов. В сущности речь идет либо о парадигматике словообразовательных отношений (словообразовательный тип), либо о синтагматике (словообразовательное гнездо). Однако в обоих случаях исследуется статика языка, хотя исследуемый материал по природе своей динамичен.

Рассматривая слово в динамическом аспекте, т.е. в процессе его образования, мы должны подчеркнуть, что оно является вторичной номинацией. Иначе говоря, производному слову должна предшествовать некоторая другая номинация. Именно преобразование последней порождает производное слово. Что собой представляет предшествующая номинация и как она отображается в производном слове? К решению этого вопроса сводится суть проблемы лексической деривации.

Предшествующая номинация – развернутая номинация, и ее преобразование в слово, т.е. компактную номинацию, можно расценивать как процесс компрессии. А компрессии подвергается тематическая часть предложения, т.е. та, которая соответствует интродуктивному предложению в терминах контаминации. Исходя из особенностей собственно синтаксической деривации, можно более содержательно охарактеризовать лексическую деривацию, как формальное словообразование.

Предшествующая номинация, как совершено очевидно, организована структурно, т.е. она членима, причем ее части находятся в определенном отношении друг к другу. Поскольку эта номинация – по форме предложение, в ней выделяется тематическая и рематическая части. С точки зрения теории номинации обе части могут соответственно квалифицироваться как объект (тема) и его предикат (рема) или класс объектов и его признак.

В структуре производного слова можно обнаружить аналогичные компоненты. В самом деле, слово сеятель имеет две части: *-тель* – оттождествляющий компонент, компонент класса деятелей, и *сея* – дифференцирующий компонент, дающий возможность выделить из класса деятелей вообще именно тех, кто сеет, а не тех, что чи-

тает, возражает и т.п. В большинстве производных слов мы наблюдаем именно такое соответствие.

Таким образом, лексическая деривация – сложный процесс. Он включает, с одной стороны, компрессию, с другой – простую транспозицию одних частей речи в другие. Лексическая деривация как бы «обслуживает» процессы образования предложений (контаминацию) и представляет собой определенные способы преобразования одного из исходных для контаминации предложений – интродуктивного.

Литература

1. *Апресян Ю. Д.* Лексическая семантика. М., 1974.

2. *Курилович Е.* Деривация лексическая и деривация синтаксическая. Очерки по лингвистике. М., 1959.

3. *Мурзин Л. Н.* О деривационных механизмах текстообразования // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.

Н. А. Хусанов
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

Способы толкования значений слов «Лугати чагатайи ва турки усмани»

Проблема толкования значений слов считается одной из важнейших в лексикографии, что в свою очередь неразрывно связано с лексикологией, потому что толкование значений слов требует отражения их семантических особенностей. Имеется ряд работ, посвященных этой актуальной и важной проблеме лексикографии (1).

В узбекской исторической лексикографии эта проблема в определенной мере изучена (2). Однако принципы толкования слов в исторических словарях все еще остаются вне поля зрения исследователей. Между тем решение этого вопроса дало бы богатейший материал по истории узбекской лексикографии. Поскольку словарь «Лугати чагатайи ва турки усмани» был составлен с учетом последних достижений лексикографической науки, то принципы толкования слов в нем заслуживают самого пристального внимания. Словарь «Лугати чигатайи ва турки усмани» был издан в Стамбуле, в типографии «Мехрон», в 1298 году хиджры (1881 г.).

Для более полного раскрытия значений слов Сулейман Бухари приводил примеры художественной литературы, используя в своем словаре творчество около 100 поэтов. Для подтверждения многозначности слова он цитирует не одного поэта, а нескольких. Например, только для слова *от* (имя, название, прозвище) даны три примера из Навои и Махтумкули.

Навои:
Бу гулшан ичраки йўқдур бақо гулинда сабот,
Ажаб саодат эрур, чиқса яхшилик била от.
В цветнике цветы не вечны, как не вечен человек,
Счастлив смертный, если имя будет жить из века в век.
Чун парию ҳурдур отинг бегим,
Суръат ичра дев эрур отинг, бегим,
Ҳар хадангиким, улус андин қочар,
Нотавон жоним сори отинг, бегим.

Если твое имя – пери и гурия, о моя госпожа,
То конь твой в быстром беге будет как див, о моя госпожа,
Каждую стрелу, от которой все разбегаются,
Ты посылаешь в мою измученную душу, о моя госпожа.

Сулейман Бухари первоначально дает основное значение слова, затем следуют другие его значения. Например, при толковании слова *булоғ* (84) вначале дано его основное значение «родник», потом – «глаза», «крыло»:

Способ пояснения. Сулейман Бухари продуктивно пользовался этим способом. Пояснение применяется:

когда толкование неполное;

если интерпретируемое слово является национальной реалией, т.е. не употребляется в других языках.

Сулейман Бухарий в «Лугати чагатайи ва турки усмани» пользуется:

а) простым пояснением:

бурундуқ – кольцо, надеваемое на нос диких животных (80)

саксовул – дерево, во множестве встречается на юге Амударьи, вМерве и Чарджоу, горит сильным пламенем почти без дыма (181).

оғача – в чагатайском языке присоединением буквы «мим» к окончаниям слов, обозначающих звание, образуются звания, даваемые женщинам: *бек – бегим, хон – хоним*. Этого можно добиться также присоединением частицы -*ча*: *оға – оғача*, в значении «госпожа», «женщина», в Кашгаре это звание часто употребляется (15).

Толкование при помощи синонимов. Этот способ толкования значений слов в лексикографии один из самых распространенных. Сулейман Бухара применяет его в двух вариантах:

а) приводит синонимические ряды слов;

б) использует синонимы и пояснения.

В первом варианте при толковании слов, относящихся к существительным, прилагательным, наречиям, он часто приводил синонимы из арабского и персидского языков. Так, к слову *ота* (3) даны: персидский синоним *падар*, арабский – *валид*, турецкий – *баба*. Например:

Яссеви:
Ота-онанг ўлса-ўлсин
Қадрдонинг ўлмасун.
Коль умрут отец и мать – пускай умрут,
Но пусть не умрет дорогой для тебя человек.

Синонимы, приведенные в словаре «Луғати чагатай ва турки усмани», отличаются друг от друга оттенками значения, так как Сулейман Бухари пользовался их диалектными, историческими, архаическими вариантами. В «Луғати чагатайи ва турки усмани» при помощи синонимов толкуются все группы слов. Особенно полно и совершенно в словаре интерпретируются слова именной группы, прилагательных и глаголов, что объясняется обилием синонимов в этих группах.

Такой метод толкования имеет, мы полагаем, две причины: во-первых, наличие синонимов разъясняемого слова, а во-вторых, когда слова в определенной степени общеизвестны, подробное толкование не представляется целесообразным.

Материалы словаря «Луғати чагатайи ва турки усмани» показывают, что каждое слово имеет по три – четыре синонима. Максимальное использование этих синонимов обогатило язык словаря.

Толкование при помощи антонимов. В словарях, составленных на старо-узбекском языке, толкование слов при помощи антонимов не было традиционным, так как считалось сложным. Несмотря на это Сулейман Бухари в целях наиболее полного раскрытия значений слов пользовался антонимами.

В словаре можно выявить четыре разновидности антонимичного выражения слов.

Первый случай – употребление слова *зид* «антипод». Например: *тўқ-тўқ; очнинг зидди; сер, кўп еган* (122) (антипод голодного – сытый, поевший обильно).

Второй случай – употребление слова *ғайри* «*анти-*»:

бузуғ – мухтал; хароб; вайрон, ғайри мунтазам (80) (испорченный, сломанный, развалившийся; неправильный).

Третий случай – употребление слова *муқобил* «против» (антипод):

чоғдовул – ўрдунинг орқасинча кедан бўлук: аскар ва солор ва сипоҳ чандавул: муқобили қаравул (147) (аръергард: начальник аръергарда: противоположный дозор: аванпост).

Четвертый случай – употребление слова *мустасно* «исключение»:

ёзув – покиза, аъло, хўп, гўзал мустасно (301) (частный, лучший, хороший, красивый – исключение).

Этимологические сведения. Одна из важных задач лексикологии – выявление этимологии слов (3). В решении этой проблемы огромна роль исторических словарей, так как составленные в различные эпохи, они с изменением значений слов изменяют и их толкования. Относительно возникновения и развития слов, их изменений лексикографы высказывают свои суждения, основываясь на научных выводах и рассказах людей. Наряду с этим составители словарей обращают внимание на фонетико-морфологическую структуру слова, на язык из которого оно заимствовано.

Сулейман Бухари в своем словаре приводил также сведения по этимологии слов. Например, об этимологии слова эгиз (57) он пишет:

эгиз – пара, двойня: друг, подруга: близнецы: в Азии близнецов – братьев называют именами Хасан и Хусан, а близнецов – сестер – именами Фотима и Зухра.

Слов *юрук* (305), по его мнению, происходит от *югурук*:

Юрук – основа «югурук» бегун, быстро бегающий.

Слово *қорлиғ* этимологизируется Шейхом Сулейманом так: *қорлиғ* – название одного из тюркских племен: при возвращении Чингихана из Гуржистана это племя осталось в пути (под снегом) в буране, поэтому его называют «қорлиғ» (216).

Толкование при помощи лексикографических помет. Лексикографические пометы употребляются для раскрытия значения и формы слова. Они связаны со стилем автора и строением словаря. В исторических словарях лексикографические пометы встречаются очень редко. Однако Сулейман Бухари в своем словаре часто пользуется ими. В «Лугати чагатайи ва турки усмани» лексикографические пометы двух видов:

1) при толковании вариантов слова указывается «мурожаат этинг» (обратитесь к):

адик – этик (ўтсукка мурожаат этинг) (7) – «сапог» (обратитесь к слову утук):

2) при толковании некоторых имен и глаголов, образованных от одного корня, указывается «айзан», (то же самое). Например: *асрук* – «пьяный, опьяненный» (13)

усрумак – айзан (13) – «то же самое».

ёвуқлашмоқ – приближаться (302).

ёвушмоқ – айзан, яқин келмак (302) – «то же самое», приближаться.

Материалы словаря Шейха Сулеймани послужили источником для ряда словарей, созданных в тюркоязычных странах. Ученые широко используют данные из «Лугати чагатайи ва турки усмани» в исследованиях по лексикологии.

Литература

1. *Виноградов В. В.* Лексикология и лексикография. М., 1977; *Касарес Х.* Введение в современную лексикографию. М., 1958.

2. *Боровков А. К.* Лексикографическая традиция в словарях чагатайского языка // Лексикографический сборник. Вып. IV. М., 1960; *Хасанов Б.* Алишер Навоийнинг «Сабъат абҳур» луғати. Тошкент, 1981.

3. *Ахманова О.С.* Очерки по общей и русской лексикологии. М., 1958ю

И. А. Чергинская
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

По мере интеграции Узбекистана в мировое экономическое и политическое сообщество можно отметить значительный рост интереса к изучению русского языка, требующий дальнейшей оптимизации методов и приемов обучения общению в разных сферах. Важным условием овладения языком как средством общения является сформированность грамматических навыков. В настоящее время в методике преподавания русского языка, определены место и роль грамматики при коммуникативном подходе к обучению языку, выработана общая концепция работы с грамматическим материалом.

Одним из основополагающих принципов методики обучения русскому языку как неродному является принцип учета родного языка учащихся. В лингвистической и методической литературе хорошо изучены наиболее проблемные аспекты грамматики русского языка, проведен сопоставительный анализ отдельных явлений русского языка с другими языками, выявлены возможные проявления языковой интерференции и указаны способы преодоления этого явления. Однако остаются еще грамматические явления, вызывающие трудности усвоения учащимися, для которых русский язык не является родным, не получившие должного описания. К ним можно отнести способы выражения грамматического значения условия.

При этом следует отметить, что условные конструкции являются одной из важнейших составляющих блока категории обусловленности, так как условно-следственные связи носят универсальный характер в языке и речи человека. Условные отношения представляют собой такие отношения, при которых какое-либо действие, событие или явление становится возможным или невозможным, реализуется или не реализуется в зависимости от другого действия, события или явления, которое создает условия для реализации или нереализации, возможности или невозможности действия, события или явления.

В лингвистической литературе выделяются значения реального, потенциального и ирреального (нереализованного, гипотетического) условия. Полное определение условного значения должно учитывать не только общекатегориальное, но и частное значение ситуации, выводимое из типовых контекстов. Кроме того, оно должно учитывать лексическое наполнение предложения и видовременные характеристики сказуемого. Всё это позволяет различать собственно условное значение и значение усло-

вия с оттенками времени, причины, уступки, неизбежности и др. Условное значение может быть единично-конкретным и обобщенно-личным.

В русском языке существуют весьма разнообразные и многочисленные способы выражения условия. Оно может быть передано как синтаксическими средствами, так и морфологическими, явно и скрыто. Наиболее универсальным средством передачи условного значения является сложноподчиненное предложение. Сложноподчиненное предложение рассматривается как семантическая доминанта в выражении условного отношения. Кроме того, может быть использовано и сложносочиненное предложение. Выражение условных отношений при помощи бессоюзных сложных предложений является характерной чертой русского языка. По модели бессоюзного сложносочиненного предложения строятся пословицы, поговорки. (***Если*** *бы на отмели был песок, можно было бы увидеть следы животного* (Арсеньев). ***Коли*** *парень ты румяный, братец будешь мне названый* (Пушкин). ***Раз уж*** *вы согласились, так уж нельзя вам отказываться* (Даль). *Не на пользу книги читать,* ***когда*** *только вершки с них хватать* (пословица). ***Как*** *душа черна,* ***так и*** *мылом не смоешь* (пословица).

В формировании конструкций и структур, реализующих условную семантику, принимают участие следующие лингвистические явления и категории: импликация, обусловленность, модальность, наклонение, сложноподчиненное предложение, предложение ирреального условия, предложение потенциального условия, предложение реального условия, предлоги, союзы, частицы, деепричастия, омонимия, интонация.

Основным морфологическим выразителем условных отношений в современном русском литературном языке являются предложно-падежные формы имен существительных.

Необходимость употребления предложно-падежной формы со значением условия определяется не лексико-грамматическими свойствами отдельного слова, а тем, что между предложно-падежной формой и основной частью высказывания в соответствии с задачами коммуникации устанавливаются мотивирующие отношения: одно обуславливает другое. Поэтому в любом предложении с условными отношениями предложно-падежная форма со значением условия не может быть изъята без ущерба для смысла высказывания.

Предложно-падежные формы, участвующие в выражении условных отношений постоянно или регулярно, характеризуются обобщенным значением наличия / отсутствия чего-, кого-либо. (Например: *На озере хорошо при солнечной погоде*.)

Для выражения условных отношений используется и глагольная форма сослагательного наклонения. Сослагательное наклонение образуется аналитически. Оно представляет собой сочетание глагольной формы, совпадающей с формой прошедшего времени на *–л*, и частицы *бы*. Формы сослагательного наклонения глагола имеют категории рода и числа (*сделал бы, сделала бы, сделали бы*).

Структурной особенностью форм сослагательного наклонения является нефиксированная позиция частицы *бы*, которая может располагаться непосредственно за глагольной формой (чаще), но может и предшествовать ей, и отделяться от нее другими словами. Форма сослагательного наклонения глагола для выражения условия не употребляется в независимой позиции: она, как правило, употребляется в составе сложного предложения (например: *Если* ***бы*** *этот человек* ***был врачом****, он бы тебя вылечил*).

В простом предложении форма сослагательного наклонения выражает оттенок желательности.

Часто условные отношения могут быть выражены деепричастием или деепричастным оборотом (например: *Прочитав книгу до конца, ты сможешь понять замы-*

сел автора). В этих случаях деепричастие или деепричастный оборот обозначают дополнительное действие, от которого зависит реализация другого действия, называемого глаголом-сказуемым. Говоря о синтаксических конструкциях деепричастных оборотов, выражающих условные отношения, следует сказать и об их синтаксической синонимии. Второстепенное действие, выраженное деепричастием или деепричастным оборотом, легко осложняется добавочными обстоятельственными оттенками. В деепричастных оборотах со значением условия наряду с обстоятельственным значением отчетливо проявляется и значение второстепенного действия. Поэтому эти деепричастные обороты, приближаясь по выражаемому отношению к придаточным предложениям условия, легко заменяются ими, Например: *Мужчина, **владея гибкой и сильной волей**, может покорить себе любую женщину* (А. Куприн). Ср.: *Мужчина, **если владеет гибкой и сильной волей**, может покорить себе любую женщину*.

Кроме деепричастного оборота, синонимичными придаточными предложениями условия иногда могут заменяться и предложные конструкции существительных, например: *Толченый смарагд вместе с горячим верблюжьим молоком дают человеку **при отравлении ядом***. (А. Куприн) Ср.: *Толченый смарагд вместе с горячим верблюжьим молоком дают человеку, **если он отравился ядом***.

Синтаксическая синонимия делает язык более насыщенным, богатым, красивым, гибким. Кроме того, эти синонимичные конструкции имеют свою стилистическую окраску и могут употребляться в различных текстах.

Литература

1. *Валгина Н. С.* Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие для вузов. М.: Логос, 2003.

2. *Краснова Ю. С.* О роли деепричастий в выражении условных отношений // Вопросы филологических наук. 2009. № 1.

3. *Краснова Ю. С.* О роли союзов в придаточных предложениях условия // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 4.

4. *Формирование* гармонично развитого поколения в современных условиях: Сборник научно-методических статей / отв. ред. В. И. Андриянова. Ч. 13. Ташкент, 2010.

Г. М. Эгамбердиева
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Функции эпитетов в «Лесной капели» М. М. Пришвина

«Лесная капель» М. М. Пришвина – удивительное произведение о природе, написанное в необычной форме, это «источник, вытекающий из самой души человека». В нем в образах природы писатель выразил свои раздумья о жизни, счастье, радости, доверии, о поисках гармонии в мире и себя с миром, о человеке. О чем бы ни писал Пришвин – о цветах, деревьях, лесе, капельках росы, о животных, – он пишет о человеке, о прекрасных сторонах его души. Произведение наполнено любовью к природе, человеку, родине, пробуждает «добрые чувства»: дорожить каждой «встречей» с природой, вызывает желание сохранить красоту природы, любить и беречь родную природу, свой край, родину.

Художественной выразительности литературного изображения в пришвинских миниатюрах способствуют такие широко распространенные средства языка, как эпитеты, сравнения, метафоры, метонимии, гиперболы, олицетворения и т.д. При помощи этих средств писатель имеет возможность выделить те или иные признаки или

стороны изображаемых предметов, явлений, которые представляются важными при данных, определенных обстоятельствах. Так М. Пришвин при изображении и раскрытии темы природы в «Лесной капели», использует различные изобразительно-выразительные средства языка. Особое место среди них занимают эпитеты.

В лирико-философских миниатюрах М. М. Пришвина встречается множество разнообразных эпитетов. С их помощью автор обозначает и характеризует различные детали, стороны каждого предмета и явления природы.

В науке нет единого взгляда на само понятие «эпитет». Этот термин используется в разных смыслах. Одни исследователи придерживаются узкого понимания термина «эпитет», относя его к явлениям чисто стилистического порядка. Эпитеты, по их мнению, – это «определяющие слова, обладающие особой художественной выразительностью, выражающие чувства автора к изображаемому предмету, создающие живое представление о предмете и т.п.» [1, с.3].

Другие ученые рассматривают термин «эпитет» в широком понимании. При этом учитывается, что эпитеты свойственны не только поэзии, но и прозаической, даже обиходно-разговорной речи. Экспрессивно-образную функцию могут выполнять и нейтральные, обычные слова. Не случайно литературовед Л. И. Тимофеев считает, что «в широком смысле слова эпитетом является всякое слово, определяющее, поясняющее, характеризующее и т.д. какое-либо понятие» [4, с.209].

В данной статье мы будем использовать термин эпитет в значении, сформулированном В. П. Москвиным. По его мнению, эпитет представляет собой «определение, подчиненное задаче художественного описания объекта» [2, с.28].

В «Лесной капели» М. М. Пришвина встречается множество разнообразных эпитетов. С их помощью автор обозначает и характеризует различные детали, стороны каждого предмета и явления природы. В произведениях М. М. Пришвина эпитеты выполняют разные функции. В их числе следующие.

1. По семантическому параметру выделяют эпитеты, обозначающие цветовой признак. Так как писатель внимательно наблюдает за цветовой палитрой природы, таких эпитетов в его миниатюрах много. Например: *Зеленеет трава: такая яркая среди* ***серых*** *кустов!* («Запоздалый ручей») [3, с. 154]; *Мелкий березник на фоне темного бора в лучах солнца становится* ***розовым.*** («Светлая капель»); *…внизу на молодых везде видишь* ***ярко-зеленые*** *листики величиной в дождевую каплю, но все-таки весь лес ещё* ***серый*** *или* ***шоколадный,*** *– вот тогда встречается черемуха и поражает: до чего же листья ее на сером кажутся большими и яркими* («Цветут березки»).

2. Эпитеты с временным значением. Для М. М. Пришвина интересна природа в разные времена года и в разные периоды суток. Поэтому он часто употребляет эпитеты с временным значением. Например: *В это время* ***самая поздняя*** *осень до того сходится близко с* ***самой ранней*** *весной, что по себе только и узнаешь отличие дня* ***осеннего и весеннего****…* («Поздняя осень»); *Росы холодные и свежий ветер днем умеряют* ***летний*** *жар.* («Красные шишки»); *Только утром в шесть часов я вытащил ее на двор и показал, какая хорошая, свежая* ***утренняя*** *погода* («Гроза»); *Подул* ***утренний*** *ветер и свалил мою елочку, поставленную среди поля, чтобы можно было из-за нее подползти к гусям.* («Тень человека»).

3. Эпитеты, определяющие явление со звуковой стороны. М. М. Пришвин не только видит, но и слышит природу, он слушает ее звуки и шорохи. Например: *Я вернулся назад любоваться разливом и опять услышал на ходу тот же самый* ***голубино-гулькающий*** *звук* («Первые ручьи»); ***Звонкое,*** *радостное утро* («Звонкое утро»).

4. Эпитеты, обозначающие величину, форму предмета. Например: ***Мелкий*** *березник на фоне темного бора в лучах солнца становится розовым*. («Светлая капель»); *Направо от нас у самого озера шумел* ***высокий*** *бор, налево был дикий невылазный болотный лес, переходящий в* ***огромные*** *болотные пространства*. («Первое кукование»); *С* ***большой*** *силой давила вода на плотину…* («Дорога в конце марта»).

5. Эпитеты, указывающие на возраст предмета. Например: *Страшно бывает в снежную зиму войти в* ***молодой*** лес*: да ведь и невозможно войти*. («Деревья в плену»); *Когда* ***старые*** *березы цветут и золотистые сережки скрывают от нас…* («Цветут березки»).

6. Эпитеты, определяющие и подчёркивающие внешние признаки предметов и явлений. Например: *Тогда* ***солнечный*** *день станет серым от кровопивцев.* («Гости»); *…тут* ***блестящие*** *жучки-вертунки распускают рябь на тихой воде*. («Лесной ручей»); ***Темный*** *лес хорош в* ***яркий*** *солнечный день…* («Темный лес»); *В косых утренних лучах на опушке* ***ослепительная*** *белизна берез, белее мраморных колонн.* («Закат года»).

7. Эпитеты, характеризующие качества, свойства, состояние предметов и явлений. Например: После ночного дождя утром был ***густой*** туман, потом солнечный день, свежевато («Иволги»); Но эта великая армия охраняет девственность болотного леса и не дает дачникам использовать красоту этих ***девственных*** мест («Гости»).

8. Эпитеты, содержащие оценку силы, количества, степени проявления какого-либо свойства, качества. Например: *Когда погибнет весь осиновый лес и на его месте завоет* ***сибирский*** *ветер в еловой тайге…* («Осиновый пух»); *После дождя* ***горячее*** *солнце создало в лесу парник с* ***одуряющим*** *ароматом роста и тления…* («Осиновый пух»).

9. Эпитеты, содержащие авторскую оценку предметов и явлений окружающей природы. М. М. Пришвин, внимательно наблюдая за природой, любуясь и восхищаясь ею, при помощи оценочных эпитетов выражает свое отношение к ней. Такие эпитеты, оценивающие предмет, явление, действие с точки зрения эмоциональной, психологической, эстетической, в пришвинской прозе встречаются очень часто. Например: *…и у пня стал на солнцепеке во весь свой* ***великолепный*** *рост красавец наших лесов – Иван-чай.* («Иван-чай»); *Восход* ***роскошный*** *в тишине.* («Рождение месяца»); *Но, встав, бросил последний взгляд на березу – и сразу все расцвело в душе моей: эта* ***чудесная*** *упавшая береза для последней своей, для одной только нынешней весны раскрывает смолистые почки* («Кукушка»).

Нередко в одном предложении М. М. Пришвин использует разные по функции эпитеты, что делает его произведения необычайно яркими, эмоциональными, выразительными. Например: *Когда* ***старые*** *березы цветут и* ***золотистые*** *сережки скрывают от нас наверху уже* ***раскрытые маленькие*** *листы, внизу на молодых везде видишь* ***ярко-зеленые*** *листики величиной в дождевую каплю, но все-таки весь лес еще* ***серый*** *или* ***шоколадный****, – вот тогда встречается черемуха и поражает: до чего же листья ее на сером кажутся* ***большими*** *и* ***яркими*** («Цветут берёзки»).

Многие названия прозаических лирико-философских миниатюр писателя содержат эпитеты. Например: «Голубые тени», «Звонкое утро», «Весенний ручей», «Весенний переворот», «Солнечная опушка», «Осенняя роска», «Ветреный день», «Поздняя осень», «Звездная пороша».

Часто М. М. Пришвин использует эпитеты, выраженные притяжательными прилагательными. Они, как правило, указывают на принадлежность предмета, явления, действия и т.п. тому или иному одушевленному или неодушевленному предмету. Например: *Изредка попадается, но тоже удивляет,* ***волчье*** *лыко* («Весенняя

уборка»); *На пару во множестве цветут* ***львиные*** *зевы синие, в лесу* ***заячья*** *капуста и душистый горошек* («Первый зеленый шум»).

Нередко автор прибегает к эпитетам, выраженным наречиями. С их помощью он показывает степень проявления какого-либо признака или характеризует действие. Например: *Все березы на дожде как бы* ***радостно*** *плачут…* («Весна воды»); *Маленькие осинки,* ***буйно*** *густые и лопоухие, однако, побеждают даже траву и вырастают, несмотря ни на что…* («Лесное кладбище»).

Таким образом, различные по функциям эпитеты, используемые автором, помогают ему передать состояние природы, ее звуки, свое впечатление от увиденного.

Литература

1. *Горбачевич К. С., Е Хабло. П.* Словарь эпитетов русского языка. М.: Наука, 1979.
2. *Москвин В. П.* Эпитеты в художественной речи // Русская речь. 2001. № 4.
3. *Пришвин М. М.* Лесной хозяин / Лесная капель. М., 1954.
4. *Тимофеев Л. И.* Теория литературы. М.: Учпедгиз, 1978.

Секция II
Актуальные вопросы современного литературоведения

М. Н. Адыгёзалова
Андижанский государственный университет
(Андижан, Узбекистан)

Тема женщины в мировой литературе

Одной из вечных и традиционных тем мировой литературы является тема женщины. Данная проблема в разные времена поэтами и писателями решалась по-иному.

Русская литература богата женскими образами, авторы выделяются своей индивидуальностью изображения героинь. Среди них неповторимые женские образы А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. Н. Островского, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого и многих других русских писателей. Каждому из них характерен свой особый тип героини. Например, у Н. В. Гоголя женские образы сатиричны и снижены, а женщины И. С. Тургенева, в большей части, одиноки. По мнению, Л. Н. Толстого место женщины в семье, а предназначением является продолжение рода, воспитание души человека. Ф. М. Достоевский же симпатизировал нравственно чистым женщинам. У А. П. Чехова женщины в своем изображении различны, он опирался на традиции, но в тоже время полемизировал со своими предшественниками.

Например, вот, что думал мастер короткого жанра об Анне Каренине Л. Н. Толстого: «…Как вспомнишь толстовскую Анну Каренину, то все тургеневские барыни со своими соблазнительными плечами летят к черту…» [1]. Чтобы понять героинь Чехова, не нужно забывать об исторической обстановке конца XIX века, т.е. периоду в котором жил и творил автор. Ведь в то время «женский вопрос» был одним наиболее актуальных и обсуждаемых вопросов в русском обществе. И Антоша Чехонте отозвался на этот вопрос, он собирался даже написать научный труд «История полового авторитета», где предположительно должен был рассмотреть отношения между мужчиной и женщиной с биологической, антропологической, общественно-исторической точек зрения.

В рассказе «На пути» (1886) А. П. Чехова, герой рассказа повествует о типах отношения к женщине в изображенном времени: «Одни измеряют женские черепа, чтобы доказать, что женщина ниже мужчины, ищут ее недостатков, чтобы глумиться над ней, оригинальничать в ее же глазах и оправдать свою животность. Другие же из всех сил стараются поднять женщину до себя, т.е. заставить ее зазубрить 35 000 видов, говорить и писать те же глупости, какие они сами говорят и пишут…» [2, с. 471–472].

Азербайджанская драматургия, являющаяся неотъемлемой частью мировой культуры, отличается жанровым богатством и многообразием. В многовековой азербайджанской литературе встречается немало лирических поэм, где главный герой, влюбленный в героиню, восхваляет ее внешнюю красоту. Большинство литератур-

ных шедевров написано на эту тему и одно из главных действующих лиц в них – женщина. Героини таких произведений обычно красавицы, образы которых восхищают читателей. Изображая внешнюю красоту своей героини, ее глаза, фигуру и т.п., поэты, писатели, драматурги веками создавали культ женской красоты.

Характеризуя драматургию Гусейна Джавида, Дж. Джафаров писал: «Джавидовская драматургия для нашей сцены действительно была новой. Джавидовские пьесы, созданные в романтическом ключе, значительно отличаются от классической азербайджанской драматургии: тут не очень много внимания уделяется описанию повседневной жизни и быта; даже при описании обычной жизни и быта целью остается пропаганда посредством великих характеров, пламенных страстей, острых конфликтов, имеющих общечеловеческое значение философских мыслей. И в соответствии с этим произведения Джавида по своему жанру, стилю и изобразительно-выразительным средствам во многом были новыми для азербайджанского театра» [3, с. 234]. Герои Гусейна Джавида были новыми и неповторимыми. С появлением и распространением в XX веке новых для азербайджанской литературы жанров, писатели, поэты, драматурги в своих произведениях стали отражать злободневные проблемы, с которыми неминуемо сталкивались в той или иной мере люди разных социальных групп. Одним из таких злободневных вопросов, нашедших отражение в современной литературе, является вопрос о положении женщин в обществе. Этот вопрос не мог не затронуть в своем творчестве и Гусейн Абдулла оглы Расизаде.

Отношение Джавида к женщине и ее месту в общественной жизни можно охарактеризовать в следующих словах: женщина – символ чистоты и святости; человечество поблекнет без духовной и физической красоты женщины; женщина озаряет окружающий мир лучом света, она дарит людям счастье, поэтому не должна скрывать лицо под чадрой; женщина должна быть свободной. Эмоциональное богатство, душевная чуткость женской души выступает как наглядное воплощение идеала. «Вечно женственное начало» обладает огромными возможностями в облагораживании и просветлении мира.

Сюжет пьесы «Марал» таков: Марал – главная героиня, ей 16 лет, ее выдают замуж за Турхан бея, который старше девушку на 32 года, конечно же этот брак не построен на любви. Ведь женщина в те времена не имела права выбора и подчинялась воле родителей, а далее мужа. Идеальная женщина – безропотная хозяйка, которая с утра до вечера хлопочет по дому, хранит свое целомудрие, нравственную чистоту и верность мужу. Марал встречает Арслан бея, в котором видит решение своих несчастий, а молодой человек влюбляется, ее желание сбежать и избавиться от старого мужа обрывает последний, он убивает ее выстрелом. Вторая сюжетная линия – это взаимные чувства между Джамиль беем и Хумай, но отец юноши Турхан бей против отношений молодых, он подобрал для сына богатую жену.

Первоначально эта пьеса называлась «Несчастная женщина». На самом деле это название подходит ей больше, что доказывается сюжетом произведения. Драматург впервые в жанре трагедии, именно в пьесе «Марал», внес в азербайджанскую литературу тему бесправия женщины и говорящие имена: Марал – наряду с красотой, невинность, жалостливость, Хумай – счастье. Идейно-этический пафос трагедии «Марал» составляет проблема свободной женщины и счастливой семьи. Хотя история любви Арслана и Марал кончается трагически, все же в отношениях других героев трагедии – Джамил бея и Хумай мы видим основу будущей счастливой семьи. Счастье и все земные блага начинаются с соединения узами любви совершенного человека и свободной женщины. Такая семья и есть фундамент царства красоты и любви.

В искусстве Гусейна Джавида героизм выполняет функцию светлого начала, проливает свет в кромешной тьме «пропастей». Вылечить социальные раны; установить всюду мир идеала – вот что такое героизм для драматурга. По-мнению Надыр бека, персонажа трагедии «Марал» «настоящий героизм – это лечение ран, благоустройство».

«Уровень цивилизованности того или иного человеческого общества пропорционален степени независимости женщин в этом обществе», – писала в своей книге Флора Тристан (1803–1844). Из вышесказанного, можно сделать вывод, что права женщин в азербайджанском обществе XX века были ущемлены, а Джавид как драматург-просветитель боролся за право женщин быть свободными, счастливыми, самостоятельными.

Литература

1. http//www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylolog/200501/chernitzina.pdf.
2. *Чехов А. П.* Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. М., 1972–1984. Т. 5.
3. *Cəfərov C.* Cavid teatrı / Cavidi xatırlarkən. B.: Gənclik, 1982.
4. *Cavid H.* Əsərləri. Dördcilddə: 2 c. B.:Lider nəşriyyat, 2005.

Д. Т. Алиева
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Образная система романа Чингиза Айтматова «Тавро Кассандры»

Литература, являясь формой общественного сознания, в художественных образах воплощает нашу действительность, давая возможность осознать новые реалии нашего времени. Литературный процесс конца восьмидесятых и в девяностые годы прошлого века носил своеобразный характер. Периодика, не переставая, печатала произведения, выпавшие из хронологии. Количественный объем произведений был огромен. Надо было успеть напечатать в своем веке произведения, несправедливо вычеркнутые из духовной жизни и исторической последовательности, а сама история русской литературы двадцатого века писалась заново. С другой стороны ощущался стремительный уход целой эпохи, и все то, чем жили до этого момента, как бы теряло свою значимость и ценность.

Литературоведческая теоретическая мысль со второй половины девятнадцатого века характеризуется повышенным интересом к роману как ведущему европейскому жанру. Одной из интересных сторон романа является его многоголосие. Цель данной статьи – рассмотреть функцию монолога в романах Чингиза Айтматова «И дольше века длится день» (1979) и «Тавро Кассандры (Из ересей XX века)» (1995). Круг вопросов, поднятых в названных выше романах Айтматова, сосредоточился в том числе и в космической тематике. В обоих романах эта тема занимает большое место.

Роман, как жанр характеризуется большим количеством персонажей, и обладает, кроме прочего, такой особенностью, как их речевая организация. Каждый из персонажей талантом автора должен стать завершенным образом, способным отображать типы своих современников. Айтматов в качестве тематики своих романов отбирает главнейшие события из жизни двадцатого века, создавая образы, в которых воплотились различные социумы, и, что важно, передано их отношение к этому научному открытию. Думается, что одним из величайших открытий мира стало осво-

ение космоса, причем для всей галактики. Космос не может не притягивать воображение художника, т.к. он стал реальностью.

Оба романа Айтматова написаны в полуфантастическом жанре, где вымышленные и реальные события развиваются параллельно друг другу. И в том и в другом романах большую роль в развитии художественной идеи играет монологическая речь персонажей.

Монологическая речь является одним из важнейших элементов литературного произведения. В романе «И дольше века длится день» – это люди «простого сознания» – Казангап Едигей, Абдуталиб. Параллельно с ними в романе присутствуют люди более высокого интеллекта. Можно даже сказать, что космонавты – это особая каста людей, потому что ими познается не только наша Земля, а еще и другая реальность – космос. Именно род их занятий делает их особыми людьми. Они предстают в романе под именами – Паритет-космонавт 1-2, Паритет-космонавт 2-1. Исходя из ономастики, мы понимаем, что такое обозначение персонажей романа характеризует их так, как того требует развитие художественной идеи. В романе «Тавро Кассандры» персонажами являются люди высокого интеллекта – ученые, журналисты, политики – Андрей Крыльцов, Роберт Борк, Энтони Юнгер. Понятно, что речевая характеристика каждого из героев требует точности. Само собой разумеется, что в создании образов героев свою роль играют и такие элементы повествования, как портрет, формы поведения, различного рода описания, но в нашем случае речь идет не о них.

Литературное произведение с полным основанием можно назвать монологом автора, обращенным к читателю. Это не ораторское выступление, не публицистическая статья, не философский трактат. Скорее – это все вместе. Автор при помощи своих персонажей организовывает их взаимодействие. В этом случае речь персонажей играет композиционную роль. Писатель поручает выразить свое миропонимание, свои мысли и ощущения героям. Говорение персонажей согласуется с авторской позицией. Прямые авторские слова становятся компонентом высказываний действующих, лиц, будь он повествователя, рассказчик или персонаж.

Композиция литературного произведения, составляющая венец его формы – это взаимодействие и расположение единиц изображаемого и художественно-речевых средств, «система соединения знаков, элементов произведения». [1, с. 297].

В композиции двух романов прослеживается продуманная смена носителей речи. Видение ими окружающего мира и самих себя выражается в монологах. Сами монологи имеют диалогическую природу, так как объект направленности их речи имеется, но с той разницей, что они не требуют ответа сразу. В случае с космонавтами – это руководители полета. К ним обращено послание космонавтов. Монологи Едигея уединенные. Он говорит их для себя. Раньше у него был Казангап, с ним они понимали друг друга, но теперь все изменилось, у него нет собеседника, нет того, с кем он мог бы поделиться своими сомнениями и мыслями. По дороге на кладбище Едигей ощутил дыхание всех времен – настоящего, прошлого и будущего. Простой путеец оказался причастным и к судьбе Найман, и к межгалактическим контактам. Ему еще нужно думать о детях, своих и Казангапа. Бахтин пишет: «Метафоризация дороги разнообразна и многопланова, но основной стержень – течение времени» [2, с. 392]. В словах Едигея течение времени запечатлевается в его отношении к переживаемым событиям – история народа, старт космической ракеты, судьбы односельчан, их детей и т.п. ему и невдомек, что в это же самое время обсуждался текст, оставленный паритет – космонавтами на орбите. Суть его в том, что космонавты установили контакт с иной цивилизацией: «Мы уходим в неизвестность. Нас ведет

туда жажда знаний и вековечная мечта человека открыть себе подобные разумные существа в иных мирах, с тем, чтобы разум объединился с разумом» [3, с. 352].

Айтматовская художественная мысль движется в направлении того, понятны ли народу научные открытия. Или они погрязнут в нелепых домыслах, подобных тем, что произносит Сабитджан – сын Казангапа.

Роман «Тавро Кассандры» – это «литература глобальных перемен и системного мышления», – пишет в предисловии Р. Рахманалиев [4, с. 2]. Главный герой романа – Андрей Крыльцов. Он добровольно уходит в открытый космос и объявляет себя космическим монахом Филофеем. Филофей – каноническое православное имя греческого происхождения. В истории русской православной церкви известно несколько служителей с этим именем. Трудно сказать, был ли один из них прообразом айтматовского персонажа. Но любопытно, что в XVI веке жил русский религиозный писатель, публицист, монах псковского Елеазарова монастыря по имени Филофей, в своих посланиях и письмах отстаивал теорию «Москва – третий Рим». Нам здесь любопытен тот факт, что послания, т.е. монологическая речь была актуальна. Обращенный монолог составляет часть письменной культуры человечества. Можно вспомнить проповедников, ораторов и др. Айтматовский Филофей пишет послание Папе Римскому, в котором выражает обеспокоенность по поводу своих научных исследований. Филофей мучается неразрешимой проблемой, так как именно ему выпало стать первым, кто открыл тайну эсхато – эмбрионов, распознал знак Кассандры. Долгое время ученый Андрей Крыльцов был твердо убежден в том, что ученый не несет ответственности за результаты своего исследования. Но его последний шаг говорит о другом. Всерьез обеспокоенный перспективами своих опытов, он задумывается: «Икс-родам предстояло остановить движение того исторического колеса, положить конец Отцовству, Материнству, положить конец всему, что являлось продолжением опыта поколений для всех и для каждого на белом свете… Ситуация непредвиденная в веках и немыслимая: вторично, вслед за Адамом и Евой, изгонялись из мира Отец и Мать, причем негласно, без раскатов громоподобного гнева с небесных высот, без проклятий, запечатлевшихся на все времена, изгонялись весьма прозаично – через исключение родительских обязанностей, изгонялись коварно и исподволь – через манипуляции с зародышами, изгонялись при этом в никуда…» [5, с. 189].

М. Бахтин писал: «Роман стал ведущим героем драмы литературного развития нового времени именно потому, что он лучше всего выражает тенденции становления нового мира, ведь это единственный жанр, рожденный этим новым миром и во всем соприродный ему. Роман во многом предвосхищал и предвосхищает будущее развитие всей литературы» [2, с. 451].

Исходя из выше сказанного, любопытно проследить тематику и композицию романа Чингиза Айтматова «Тавро Кассандры», который стал выразителем тенденции становления нового мира, разрешить которые писатель стал через модернистическую модель.

Айтматов в романе «Тавро Кассандры» воссоздает эту модель. Подобно тому, как в девятнадцатом веке в противовес романическому повествованию культивировался бесстрастный реалистический роман, так и в двадцатом веке Айтматов внес в литературу потрясающей глубины исследование особых, общезначимых срезов жизни. Главное для писателя – личность. Его роман посвящен исследованию жизни личности. В романе «Тавро Кассандры». (Из ересей XX века)» (1995) – это Андрей Крыльцов.

Судьба Андрея Крыльцова – является соединением знаков, элементов романа, и составляет кольцевую оболочку его. Начало – это письмо Филофея (церковное имя Андрея) Папе Римскому, а концовка романа – это дневник Андрея Крыльцова.

Жизнь главного героя Филофея – Андрея Крыльцова заканчивается добровольным уходом из жизни: он отправляется в открытый космос: «<…> никто так не умирал. И летает сейчас Филофей где-то над миром космической мумией, единственный в своем роде самоубийца за пределами планеты» [1, с. 210]. Уход Филофея есть выход для него, как он сам объясняет, из сложной дилеммы, перед которой он поставил себя в результате своего научного эксперимента, так как оно может обернуться большим злом против всего человечества.

Сюжет простирается в земном и космическом пространстве. О тематике его можно говорить бесконечно. Проблематика этого романа тесно соприкасается с предыдущими произведениями писателя. В определенном смысле новое произведение Айтматова стало квинтэссенцией разработанного ранее. Художественные образы, созданные писателем, предлагают разговор о вечных проблемах бытия, не раз поставленных в литературе. Айтматов предлагает свой вариант интеллектуального романа, в котором соединяются музыка Шостаковича, японская философия, мировой океан, научные открытия, политические лица, демонстрации протеста и многое другое. В романе жизнь личности и общественная жизнь предстают как относительно самостоятельные, но жизнь одной личности, будь то Борк, Юнгер, Филофей, раскрывается с выявлением ее общественного смысла. Типичная романная ситуация – столкновение в герое общественного и личностного с социальной и природной необходимостью, наполненная конкретно-историческим содержанием и воплощенная в жанровой модификации. «Жизненный цикл» становится отчетливым и центральным, многообъемлющим образом поэтики не только данного романа, но и всего творчества Айтматова. Принципами жанрово – композиционной организации поэтического мира становится триада «человек – земля – вселенная». Взаимная соотнесенность и расположение единиц изображаемого делают их рельефными и приобретают художественную значимость.

Роман «Тавро Кассандры» – это «литература глобальных перемен и системного мышления», – пишет в предисловии Р. Рахманалиев [3, с. 2]. Главный герой романа – Андрей Крыльцов. Он добровольно уходит в открытый космос и объявляет себя космическим монахом Филофеем. Филофей – каноническое православное имя греческого происхождения. В истории русской православной церкви известно несколько служителей с этим именем. Трудно сказать, был ли один из них прообразом айтматовского персонажа. Но любопытно, что в XVI веке жил русский религиозный писатель, публицист, монах псковского Елеазарова монастыря по имени Филофей, в своих посланиях и письмах отстаивал теорию «Москва – третий Рим». Нам здесь любопытен тот факт, что послания, то есть монологическая речь была актуальна. Обращенный монолог составляет часть письменной культуры человечества. Можно вспомнить проповедников, ораторов и др. Айтматовский Филофей пишет послание Папе Римскому, в котором выражает обеспокоенность по поводу своих научных исследований. Филофей мучается неразрешимой проблемой, так как именно ему выпало стать первым, кто открыл тайну эсхато-эмбрионов, распознал знак Кассандры. Долгое время ученый Андрей Крыльцов был твердо убежден в том, что ученый не несет ответственности за результаты своего исследования. Но его последний шаг говорит о другом. Всерьез обеспокоенный перспективами своих опытов, он задумывается: «Иксродам предстояло остановить движение того исторического колеса, положить конец Отцовству, Материнству, положить конец всему, что являлось продолжением

опыта поколений для всех и для каждого на белом свете… Ситуация непредвиденная в веках и немыслимая: вторично, вслед за Адамом и Евой, изгонялись из мира Отец и Мать, причем негласно, без раскатов громоподобного гнева с небесных высот, без проклятий, запечатлевшихся на все времена, изгонялись весьма прозаично – через исключение родительских обязанностей, изгонялись коварно и исподволь – через манипуляции с зародышами, изгонялись при этом в никуда…».

Монологи Андрея Крыльцова – Филофея обрамляют сюжет – роман начинается с его послания, а завершается его дневником. В ранней и зрелой прозе Айтматова часто используется монолог, рассказ от первого лица. В монологе возможны такие откровения, которые не уместны в диалоге. Ю. Лотман называл монологи «автокоммуникацией, в основе которой лежит «Я – Я», а не «Я – Он».

Роман «Тавро Кассандры» представляется квинтэссенцией творчества Айтматова определенной исторической эпохи. Думается, что писатель соединил в нем многое из ранее сделанного и достигнутого прежде, и вместе с тем поднялся до степени нового художественного осознания действительности. Вновь обращаясь к религии, Айтматов приближается к постижению тайны рождения и смерти. В связи с эти еще один пример из романа «Тавро Кассандры». Перед нами один из монологов безымянного персонажа романа: «…напротив Спасских ворот встретила, наконец, живую душу – пьяную бабу, невесть откуда забредшую. Та шла по ночной Красной площади в полном одиночестве, растрепанная и расхристанная, пьяная, и пела протяжно какую-то свою горькую песню…». Эта песня – ее монолог, в котором звучит вопрос «Ах зачем, ах зачем // Родилась я на свет? // Ах зачем, ах зачем // Меня мать родила?». Модернистская модель мира в романе Айтматова несет интеллектуальную насыщенность.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Тавро Кассандры. (Из ересей XX века). М., 1995.

2. *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. М.. 1975.

3. *Рахманалиев Р.* Философское откровение Чингиза Айтматова // Айтматов Ч. Тавро Кассандры. (Из ересей XX века). М., 1995.

Н. Х. Алимова
Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Проза Джумпы Лахири – поиск национальной идентичности

Многообразие культур характерно для большинства современных социумов. Однако когда в рамках одного общества сосуществуют люди с разными культурными традициями, необходимо решить ряд проблем, чтобы обеспечить четкие и устраивающие всех правила общежития. Геополитическая ситуация в современном мире диктует условия сосуществования. Сегодня большинство государств хотя бы в некоторой степени отличается культурным многообразием. Торговля, туризм, международный диалог ученых и деятелей искусства, мобильность квалифицированных специалистов и миграция приводят к тому, что в большинстве стран проживает значительное число людей, принадлежащих к другим культурам. Практически везде можно встретить представителей хотя бы одного культурного меньшинства – иностранных туристов и бизнесменов. Многие страны сегодня можно назвать многообразными в культурном плане уже потому, что они открыты внешнему миру – представители любых народов могут туда свободно приезжать, уезжать, а иногда и оставаться.

Конец XX века в США был отмечен очередным всплеском «культурных войн», «в центре внимания которых стояли такие понятия, как национальный канон и традиция, проблема соотношения единства и разнообразия, «революция идентичностей», наконец, мультикультура, или культурная многосоставность. Эти термины легли в основу понятия «общества и культуры разнообразия». Проблематика мультикультурализма затронула самые разные сферы общественной жизни и ее осмысления – от политики и социологии до литературы и искусства. Более того, мультикультурализм стал одним из всеобъемлющих факторов и современной культуры США» [4, с. 78].

Мультикультура – универсализация национальных культур, равноценное сосуществование национального и мирового в рамках единого пространства. «Мультикультурализм, идущий рука об руку с мифами разнообразия и различия, является многосторонней проблемой, которая имеет выходы в социально-политические, культурные, образовательные эпистемологические сферы жизни социума» [3, с. 92].

Мультикультурализм – одно из проявлений актуализации культурных взаимодействий, характеризующих важнейший сдвиг в мировой культуре постсовременности. Исследователи феномена мультикультурализма представляют современную модель мира, так Н. А. Высоцкая считает, что «какой бы системы координат ни придерживаться, невозможно отрицать роль межплеменных – межэтнических – межнациональных контактов в становлении того, что мы называем культурой, на всех этапах развития человечества. Письменная литература играет тут особую роль ввиду ее способности к относительно простому «переселению» из одного культурного контекста в другой» [1, с. 309–330].

В современном социуме наметились тенденции взаимопроникновения элементов разнообразных культур, утверждения равноправия существующих этносов, а также их солидарности и взаимного уважения – результат глобализации теории мультикультурализма. Поколение «новых американцев», родившихся далеко от Америки – в странах «третьего мира» или Восточной Европе, – как правило, не считают английский родным языком, однако пишут уже на английском и принадлежат американской литературе. Некоторые из таких авторов – Джумпа Лахири, Ха Цзинь, – добились широкого признания и получили самые престижные литературные премии, другие дебютировали сравнительно недавно, сумев обратить на себя внимание критики (Д. Кинкейд, Ч. Симик, А. Шахид, А. Хемон).

Восток и связанные с ним явные или смутные ассоциации, воспоминания, детали бытия, образы представлений об ориентальных предметных или духовных реальностях появляются в прозе современной американской писательницы Джумпы Лахири (род. 1967, Лондон). Литературный псевдоним прозаика бенгальского происхождения Ниланьян Судесна, переехала с родителями, выходцами из Индии, в США. Ее дебютный сборник рассказов «Толкователь болезней» (1999) получил несколько премий, включая Пулитцеровскую. Роман «Тёзка» (2003) удерживался несколько недель в списке бестселлеров газеты «Нью-Йорк Таймс», экранизирован в 2007 режиссером Мирой Наир. Джумпа Лахири издала в апреле 2008 года новый сборник малой прозы «Непривычная земля», который сразу привлек к себе внимание критиков. В сборник входят восемь рассказов, посвященных в первую очередь проблеме существования в чуждой культурной среде. Герои Лахири – чаще всего семьи иммигрантов из Индии, которые оказываются, отъединены и от родины, и от своего нового дома – семьи, в которых граница культур зачастую проходит между отцами и детьми, мужьями и женами. Взаимоотношения поколений и полов в ситуации культурного пограничья – главная тема рассказов Дж. Лахири. С 2005 она – вице-

президент Американского ПЕН-центра. В 2009 году журнал Esquire назвал ее в числе 22 самых влиятельных людей в Америке.

В 2003 году выходит в свет первый роман Джумпы Лахири «Тёзка». В центре повествования – трогательная семейная драма, история, освещающая близкие и понятные автору темы: трудности жизни эмигрантов, столкновение разных культур, менталитетов, конфликты поколений. Герой романа носит уникальное для американского общества имя – Гоголь. Мировоззрение отца героя Ашока, давшего своему сыну необычное, редкое имя формировалось под влиянием деда, привившему ему любовь к чтению.

К тринадцати годам он прочитал всего Диккенса, а также Грэма Грина и Сомерсета Моэма. Книги он покупал на улице, в маленькой лавке на Колледж-стрит, и тратил на них все карманные деньги. Но особенно Ашок любил русских писателей. Он был еще ребенком, когда дедушка по отцовской линии, профессор европейской литературы в Калькуттском университете, начал читать их ему вслух – в английском переводе. Каждый день, после чая, братья и сестры Ашока с воплями уносились на улицу играть в кабади или крикет, а Ашок с дедом уединялись в библиотеке. Дед садился на диван, скрещивал ноги и клал на колени книгу, а Ашок усаживался на полу рядом с ним. И пока длилось чтение, Ашок был глух и слеп ко всему, что его окружало…

– Прочти всех русских писателей, а потом перечитывай их,– говорил ему дед,– они никогда не обманут твоих ожиданий [2, с. 11].

В случае, когда человека зовут Майкл или Джек, Миша или Сережа, у него не возникает никаких проблем с именем. Другое дело, если родители изобрели для тебя что-нибудь необычное, Мордехая или Секлетей, но даже в этом случае есть вероятность найти тезку. Но если отец назвал тебя «Гоголь», ты – единственный «Гоголь» на весь американский континент, – вот тут начинаются сложности, поиск своей идентичности.

Герой вошел в жизнь современной Америки с «протестным» именем «Гоголь». Жизнь героя представляет собой внутренний конфликт, в основе которого, непростые взаимоотношения с собственным именем, служившие своего рода показателем того, как развивалось отношение человека к самому себе и своему месту в мире – от гармонии до диссонанса и назад, с немалыми эмоциональными потерями, к некой гармонии как внутри себя, так и во вне. По сути, это обычный путь, по которому проходит каждый человек. Однако, в романе Джумпы Лахири обычное подано через необычное – и тем подчеркнуто и усилено.

Роман «Тёзка» начинается с подробного, детального, местами натуралистического изображения момента появления героя на свет. Вхождение маленького человечка в жизнь – своего рода откровение уникальности процесса. Для каждого он уникален, что символично подчеркивает его право на индивидуальность, уникальность, без намека на клише и возможность поиска себя, своей идентичности.

Персонажи романа американской писательницы Джумпы Лахири – живущие в современной Америке, выходцы из Индии, бенгальцы; добропорядочная семья, чтущая традиции исторической родины. Отец – преподаватель, мать – домохозяйка. Ежегодно ездят к родственникам в Калькутту. Заводят знакомства со всеми бенгальцами, каких только находят в округе, ходят друг к другу на традиционные праздники, соблюдают бенгальские обычаи.

Первое поколение иммигрантов, приехавшее в поисках лучшей жизни на другой континент, более или менее прижились на новом месте. Но связь с Индией, культурой, традициями у них неразрывна. Модель сознания, поведения и культуры не-

сколько иной у их детей. Они стопроцентные американцы: любят бейсбол, читают рэп и едят фаст фуд.

Гоголь получил имя в память события, которое оказалось переломным в жизни его отца. Во время страшной катастрофы поезда, спасатели заметили, как шевелится книжка с произведениями Гоголя, и поняли, что под завалами остался живой человек.

…Но свет фонаря задержался еще на одну секунду, так что Ашок успел, собрав последние силы, чуть-чуть поднять руку, в которой была зажата скомканная страница «Шинели», и, когда Ашок пошевелился, она выпала из ослабевших пальцев.

– Эй, а ну-ка постой! – воскликнул один из спасателей. – Смотри, тут парень с книгой. Клянусь, он только что пошевелился! [2, с. 15].

После чудесного спасения и долгой болезни Ашок Гангули решил много путешествовать, учиться, стать преподавателем, профессором. Женившись на девушке из почтенного бенгальского семейства, увез ее в Новую Англию, своего первенца они назвали Гоголем.

Поначалу Гоголь не задумывался над своим именем. Ему нравилось быть Гоголем. Проблемы начались в средней школе, когда учитель литературы рассказал в классе биографию писателя Гоголя. К окончанию школы Гоголь уже ненавидел собственное имя. Он хотел быть обычным американским подростком. Он хотел встречаться с девушками, но холодел, представляя себе сценку: «Папа, познакомься: это Гоголь, он пригласил меня в кино». При поступлении в колледж Гоголь сменил имя. Это стоило ему немалых административных усилий. Пришлось рассылать оповещения, менять документы.

– А по какой причине вы хотите изменить свое имя, мистер Гангули? – интересуется судья.

Этот вопрос застает его врасплох, несколько секунд он не знает, что ответить.

– Я ненавижу это имя, – говорит он. – Я всегда его ненавидел.

Ах так, ну что же. – Судья берет печать, заверяет форму и подписывает ее, затем возвращает секретарю» [2, с. 83].

Отныне для новых друзей из колледжа он – уже Никхил. Сокращенно – Ник. Нормальный американский юноша индийского происхождения. Теперь можно было знакомиться с девушками. «Папа, это Ник, мы вместе учимся».

Жизнь бенгальского «Ника» – истории влюбленностей, поисков призвания и своей идентичности. Чем больше главный герой становился «Ником», тем меньше у него было общего с бенгальским миром его детства. Мучительными для Ника были поездки в Калькутту, где он скучал на многолюдных праздниках, которые устраивали его мать и все ее знакомые по очереди. К сожалению, для них он все еще оставался «Гоголем», что безмерно огорчало Ника.

Роман «Тёзка» об одиночестве, трагическом одиночестве. Проблема с именем героя придает остроту обычной, в общем, теме семейного романа и семейного бытия в целом. На определенном жизненном этапе молодой человек закономерно вырывается из круга семьи и начинает делать нечто прямо противоположное тому, чему его учили в детстве.

В финале романа герой возвращается к себе истинному, открыв, наконец, томик произведений Н. В. Гоголя он начинает читать…

Гоголь встает, закрывает дверь в комнату, отгораживаясь от набирающей обороты вечеринки, смеха и криков детей, играющих в холле. Он садится на кровать, подбирает ноги. Он открывает книгу, мельком смотрит на портрет Николая Гоголя, затем на даты жизни автора.

Родился 20 марта 1809 года. Умер в 1852-м, не дожив до сорока трех лет. Через десять лет ему тоже будет сорок три года. Гоголь Гангули невидящими глазами смотрит в книгу – что предназначено ему судьбой? Появится ли у него когда-нибудь жена, дети? Через месяц он начинает работу в новой фирме, будет делать самостоятельные проекты. Возможно, в будущем он сможет стать партнером, и тогда его имя будет включено в название фирмы. И тогда Никхил будет жить и после его смерти, а Гоголю все равно суждено исчезнуть, стереться из людской памяти, забыться.

Он открывает первую повесть: «Шинель» [2, с. 218].

Прочитав роман «Тезка», понимаешь, что тебе представили людей, которые, несмотря на метания, ошибки, поиска идентичности в балансировании между двумя родинами, закостенелостью в традициях и разрывом любых традиций и корней, в целом, обладают глубочайшим внутренним достоинством. Сейчас Гоголь прочитает книгу Гоголя – и возможно найдет себя.

Литература

1. *Высоцкая Н. А.* От «универсума» к «плюриверсуму»: смена культурной парадигмы в США // Американский характер. Очерки культуры США. Традиции в культуре. М., 1998.

2. *Лахири Дж.* Тёзка. М.: Иностранка, 2010.

3. *Некрасов С. И., Некрасова Н. А., Платошина В. В.* Американский мультикультурализм. М., 2011.

4. *Тлостанова М. В.* Движение идей мультикультурализма в США конца XX века // США – Канада. 2000. № 10.

Ф. Ашурова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Обзор творчества Аллана Гинзберга

Поэзия АлланаГинзберга – это бунт против традиционных ценностей, и прежде всего против ценностей американского буржуазного общества. Поэт писал о закрытости и нетерпимости социума, одиночестве человека в толпе, о тоталитаризме, о механичности современной культуры, об эросе, загнанном обществом на задворки сознания, о культе доллара. Нельзя сказать, что никто не говорил об этом до Гинзберга, но никто, ни до, ни после него, ни писал об этом так яростно, так откровенно и так свободно. Ощущая себя чужаком в современном мире, он преодолевает эту отчужденность, разрушая общественные нормы. Для Гинзберга нет запретных слов, запретных тем и запретных методов.

Академическим стихотворением, раскрывающим основные принципы философии этого поэта, считается верлибр «Супермаркет в Калифорнии».

Этим вечером, слоняясь по переулкам с больной головой
и застенчиво глядя на луну, как я думал о тебе, Уолт Уитмен!
Голодный, усталый я шел покупать себе образы и забрел под
неоновый свод супермаркета и вспомнил перечисленья
предметов в твоих стихах.
Что за персики! Что за полутона! Покупатели вечером
целыми семьями! Проходы набиты мужьями! Жены у гор
авокадо, дети среди помидоров! – и ты, Гарсия Лорка, что
ты делал среди арбузов? Я видел, как ты, Уолт Уитмен, бездетный старый
ниспровергатель, трогал мясо на холодильнике и глазел на мальчишек из бакалейного.
Я слышал, как ты задавал вопросы: Кто убил поросят?

Сколько стоят бананы? Ты ли это, мой ангел?
Я ходил за тобой по блестящим аллеям консервных банок,
и за мною ходил магазинный сыщик.
Мы бродили с гобой, одинокие, мысленно пробуя артишоки,
наслаждаясь всеми мороженными деликатесами, и всегда
избегали кассиршу…

Здесь Гинзберг сравнивает окружающую его буржуазную реальность с супермаркетом, сверкающим неоновыми огнями и переполненном товарами и посетителями. В тесном магазине, где каждый озабочен лишь тем, чтобы найти нужный товар подешевле, поэт обращается к своим духовным учителям – Уолту Уитмену и Габриелю Гарсиа Лорке, которым нет места в современном обществе одержимом культом потребления. Гинзберг не случайно обращается именно к этим поэтам. И Уитмен, и Лорка были поэтами-верлибристами, а также они, как и Гинзберг, были сторонниками демократических идей, опередившими свое время. Гинзберг, по сути, является их учеником и последователем.

Борясь за свободу, он достиг практически полной свободы в словотворчестве – верлибр этого американца пишется вне всех правил построений поэтической речи – он лишен не только ритма, рифмы, размера, но и строф, заглавных букв в начале строки и т.п.

Поэзию АлланаГинзберга можно сравнить с вулканической лавой из образов, метафор, тем, которые разливаются, всё сминая на своем пути. Длинные строчки стихотворений Гинзберга звучат, как проза, но звучат необыкновенно поэтично, не смотря на то, что Гинзберг писал довольно грубым, разговорным языком. Сам поэт считал, что он разработал собственный творческий метод, который заключался в том, что все приходящие ему на ум образы и ассоциации он записывал в произвольном порядке на бумаге, блоками по две-три строки. Впрочем, критики называли метод Гинзбергакаталогизмом – перечислением большого количества предметов и деталей, и обвиняли в излишнем злоупотреблении им.

Для периода хиппи были характерны нестандартные приемы написания поэзии. Так, например Берроуз активно пользуется «методом нарезок» (cut-up method), о котором писатель узнаёт от своего друга, поэта и художника, Брайона Гайсина. Данная техника письма впервые предлагается дадаистами в 20-е годы, но Берроуз несколько трансформирует ее.

Суть метода писателя проста. Во всех своих поездках Берроуз не расстается с тетрадью, расчерченной на три колонки. В первую он записывает различные факты о происходящем вокруг, обрывки услышанных фраз, диалогов; во вторую – личные впечатления, мысли, воспоминания; наконец, третья содержит цитаты из книг, читаемых в данный момент. Собственно из этих колонок и монтируется будущая книга. Только, в отличие от дадаистов, Берроуз весьма скрупулезно подходит к компоновке различных кусков и последующему редактированию текста. В заключение цитата самого Берроуза: «Человек читает газету, и его взгляд скользит по колонке в разумной аристотелевской манере – мысль за мыслью, фраза за фразой. Но подсознательно он читает и колонки, расположенные по бокам, а также осознает присутствие сидящего рядом попутчика. Вот вам и нарезка».

«Поэзия двадцатого века, подобно всем искусствам и наукам, перенесла центр тяжести на исследование-экспериментирование с тем самым материалом, из которого она состоит. Поскольку любой человек глубоко внутри себя понимает, что все его видения и все его истины в конечном счете лишены содержания... следующим шагом должно стать исследование... движущей силы видений, то, что лежит в истоке исти-

ны, а значит-сами слова… а значит, использовать радикальное средство – полное устранение содержания.» – Аллен Гинзберг, «Индийские Дневники».

«Нет такой причины, из-за которой любая строка должна начинаться от левого поля страницы. Глупая привычка: будто все мысли в мозгу выстраиваются в шеренги, как призванные в армию новобранцы. Начнем новую мысль на краю и органически проследим за ее развитием, как с нее слетает вся шелуха, выявляя ее форму, когда одна ассоциация связана с другой, с прыжками-пробелами, указывающими на связи и разрывы между мыслями, ломаный синтаксис, чтобы указать на колебания и провалы в мыслях – графически показывая движение ума...Это проще, чем деспотичная форма сонета, ведь человек никогда не думает посредством диалектически застывших форм катрена или синтетических форм сонета: но наше мышление работает, используя блоки ощущений и образов».

Битники тяготели к бессюжетности, свободному стиху, метафорическому языку, шокирующей лексике, импрессионистичности и натуралистичности описаний. Бит был построен на заимствованных ритмах, долгих витиеватых фразах без перерыва на вдох. Такого же стиля придерживался и Гинзберг. Не стесняясь в выражениях и не придерживаясь, правил, он пропагандировал новый образ американской мысли путем высмеивания существующего положения вещей. Он поднимал важнейшие вопросы современности в совершенно новой манере изложения, чем снискал себе немало поклонников и почитателей. За свою длинную творческую жизнь он стал автором множества стихов, поэм, а также статей пропагандирующий образ жизни битников.

Кроме того, на счету Гинзберга множество революционных открытий и изобретений, главным из которых является паблисити. Юный Гинзберг был гениальным промоутером, и наверняка мог бы достичь неплохих успехов в сфере public-relations или шоу-бизнеса, но, конечно, в лихие 50-е годы никто не мог даже представить, насколько огромны, могут быть дивиденды от его энергичной и агрессивной саморекламы.

Литература

1 *Гинсберг А.* Индийские Дневники.

2 *Галашина А.* KGB: Керуак, Гинзберг, Берроуз. URL: exlibris.ng.ru.

3 *Аникин Г. В., Михальская Н. П.* История английской литературы. М.: Высшая школа, 1985.

Д. А. Балич
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Автобиографический контекст в творческом наследии Лопе де Вега и Карпио

Фрай Лопе де Веа и Карпио (1562–1632), был одним из самых великих поэтов и драматургов испанского Золотого Века и, одним из самых плодовитых авторов в истории мировой литературы. Он также был одним из выдающихся лириков, автором нескольких длинных повествовательных произведений в прозе и стихах; в своем творчестве он соперничал с Луисом де Гонгорой, в его окружении были такие яркие авторы, как Франсиско де Кеведо и Хуан Руис де Аларкон. Мигель де Сервантес Сааведра в предисловии к сборнику «Восемь комедий» («Ocho comedias») называл Лопе

де Вега «Чудо природы», «остроумный Феникс», «поэт неба и земли», «повелитель театра», но, тем не менее, довольно деликатно подвергал во много обоснованной критике его творчество. Лопе де Вега был поэтом, гулякой, по его собственным словам «немного воином», и жизнь была такой же экстремальной, как и его творчество. Обстоятельства жизни поэта во многом, определяли и содержание его произведений их можно выяснить из его дальнейшего творчества.

Лопе де Вега и Карпио родился в Мадриде, в скромной семье вышивальщика золотом Феликса де Веги и Франциски Фернандес Флорес. К сожалению точной информации о родовом происхождении его матери не имеется; хотя и существует мнение, что она происходила из дворянского рода Карпио. Несмотря на это Лопе де Вега никогда не пользовался дворянскими привилегиями.

Лопе де Вега был очень одаренным ребенком – в пять лет читал на латинском и испанском языках, в пять лет начал сочинять стихи. В двенадцать лет он уже написал свою первую комедию. Талантливый мальчик был отдан в школу поэта и музыканта Висенте Эспинеля в Мадриде. Впоследствии, отдавая дань своему любимому учителю, Лопе посвятит ему свою комедию «Кабальеро де Иллескас» (Caballero de Iléscas) (1602).

Он продолжает свое образование в католическом колледже «Общества Иисуса» Манрикес при университете Алкала де Энарес, а затем в университете в Саламанке. Но к несчастью, драматург не получил степень бакалавра так как был вынужден работать секретарем и доверенным лицом у маркиза де Лас-Наваса, дабы иметь возможность содержать семью. В 1583 г. будущий кумир мадридской публики поступил на службу в военно-морской флот и по приказу Дона Альваро де Базана, маркиза Санта-Круз, сражался в битве при Терсейра-Айленд.

Молодой Лопе де Вега был влюбчивым человеком, и эта слабость стала причиной многих жизненных испытаний. Он был дважды женат, имел множество незаконных связей, за которые преследовался церковью. По этой причине Лопе де Вега долго не мог принять священный сан, но и приняв его, не слишком изменил свой образ жизни.

Начинаются его амурные «подвиги» с Елены Осорио, дочери театрального импресарио и драматурга Херонимо Веласкеса, она стала его первой в жизни большой любовью. Связь длилась более пяти лет. Елена предпочла Лопе более богатому поклоннику; в итоге – в отместку за вероломство возлюбленной и из-за неприятия его отцом девушки – Лопе де Вега написал злую сатиру на отвергнувшую его семью, а затем сразился на дуэли со сторонником семьи Веласкес, и получил за это по Королевскому суду в совокупности десять лет высылки из Мадрида, в Валенсию. Подобное наказание в те времена было достаточно распространенным явлением и считалось едва ли не почетным – по крайней мере, щадящим.

Через много лет, вспоминая о своей первой любви, Лопе де Вега увековечит Елену Осорио, в образе героини диалогического романа «Доротея», в котором описал светскую жизнь Мадрида.

Следующей дамой сердца гениального драматурга стала Изабель (Изабелла) де Альдерет и Урбина, дочь придворного художника Диего де Урбина, которую он похитил вопреки воле ее родителей, но с ее согласия, тайно обвенчался с ней 10 мая 1588 г.

В своих стихах он называл ее анаграммой – «Белиза». 29 мая того же года Лопе де Вега попытался возобновить свою военную карьеру приняв участие в походе Непобедимой Армады на галеоне «Сан-Хуан».Вероятнее всего, это зачисление его

в армию, готовившуюся к нападению на Англию, было условием со стороны родственников Изабеллы для получения прощения за похищение девушки

Этот поход завершился трагически: Великая Армада была разгромлена и лишь немногие корабли смогли вернулись на родину. На одном из них находился Лопе де Вега: он вез с собой поэму, «написанную среди бурь и битв». Поэма называлась «Красота Анджелики» и состояла из одиннадцати тысяч стихов, написанных королевским гекзаметром в которых воспевались дальнейшие подвиги героев «Неистового Роланда» великого Ариосто.

По возвращении в Испанию Лопе де Вега снова живет по месту ссылки, в Валенсии; ставит – и не без успеха – в местном театрике свои первые комедии. И вот уже молодой поэт приобретает громкое литературное имя; но судьба готовит ему страшный удар, в 1591 г. внезапно умирает его молодая супруга, эта смерть сильно потрясла поэта. Свидетельством пережитой Лопе духовной драмы явился сборник «Священные стихи» (Rimas sacras), изданный в 1614 г.

К тому времени его материальное положение уже было достаточно высоким и, обеспечив себе финансовую независимость, Лопе де Вега переезжает в столицу. В Мадриде Лопе де Вега поступает на службу, к просвещенному герцогу Сесса; благодаря его покровительству перед ним открываются все двери мадридских театров.

Лопе де Вега был одним из тех гениев, которые обновили законы испанского театра, сделав его культурным феноменом масс. Так какие же изменения внес в драматургию Лопе де Вега и насколько его творчество отражает личные переживания?

В чем заключается секрет необыкновенного успеха комедий Лопе де Вега у публики? Скорее всего в том, что он создал новую драматургическую систему, основные принципы которой изложил в стихотворном трактате «Новое искусство сочинения комедий в наши дни» (1609). Лопе «пишет не для знатоков», а «на вкус народный» и требовал свободы от регламентированного классицизма, то есть право нарушать единства места и времени: «Видя, что горячка испанца не успокаивается, пока за два часа ему не покажут всего, начиная от сотворения мира и до страшного суда, я говорю так: раз в театре нужно доставить удовольствие, то все, чем оно достигается, благо». Далее Лопе де Вега убрал фантастический элемент из героических сюжетов «бытовую» тематику поднял до уровня поэзии. Фабула в комедиях Лопе «приобрела внутреннюю логику и, не нуждаясь в помощи инфернальных сил, развивалась теперь согласно естественным поступкам героев. Язык комедий Лопе, сохранив благородную поэтичность, достиг простоты разговорной речи. В творчестве Лопе де Вега практически нет таких тем которые бы не нашли своего отражения в его пьесах. «Это стихотворная художественная летопись от времен короля Вамбы через все средние века до современной эпохи» [1].

Работоспособность Лопе была необычайная: по свидетельству его друга и биографа, поэта Хуана Переса де Монтальбана, он мог написать акт в течение утра и целую комедию за два-три дня. По подсчету Монтальбана, Лопе де Вега написал 1 800 светских пьес и 400 ауто (вид религиозных драматических представлений в Испании и Португалии, широко известный в период Средневековья). В 1627 г. сам поэт указывает на то, что им написано около 1500 произведений. Из всего этого огромного количества сохранилось только 431.

Лопе де Вега иногда определял свои пьесы как «трагикомедии» или «трагедии», но классическое разделение на жанры не удержалось в испанском театре, и чаще всего Лопе и его современники без разбора называли все его светские пьесы «комедиас».

Известный испанист, исследователь творчества Лопе де Вега З. И. Плавскин выделяет три основные группы пьес по идейно – тематическому принципу: социаль-

но-политические драмы на материале истории как зарубежной, так и отечественной; к ним относятся: «Великий князь Московский» («El gran duque de Moscovia»), «Овечий источник» («Fuente ovejuna»), комедии о любви, так называемые комедии «плаща и шпаги» – «Собака на сене», («El perro del hortelano»), «Перибаньес и командор Оканьи» (Peribañez) и религиозные драмы аутос «autos» и «comedia de santos», основанных на житии того или иного святого, с мотивом чуда и религиозного обращения героя. Из них самыми популярными комедиями могли считаться «Сотворение мира» («La creación del mundo»), «Рождение Христа» («El nacimiento de Cristo»).

Лопе де Вега также использовал большое количество ссылок, на такие источники, как Библия, древняя мифология, жития святых, древнюю историю Испании, средневековые легенды, а также на произведения зарубежных – прежде всего итальянских – авторов, на текущие события и на повседневную жизнь в Испании семнадцатого века.

Интересно, драма «Великий князь московский» («El gran duque de Moscovia») была написана на материале российской истории. При этом Лопе де Вега создал свой стилизованный на испанский лад образ царя Дмитрия (Диметрио), не просто царя «по праву», но «царя-оборванца» (roto emperador), познавшим народное горе и труд и приходящим к власти, «побывав монахом, жнецом и подручным на кухне». Это был образ правителя из народной мечты, о «познавшем нужду» царе. Н. И. Балашов в своем монографическом исследовании по испанской драме пишет, что внутренняя испанизация может быть усмотрена в том, что Лопе уподобляет отношение Иоанна Грозного к Федору как отношения Филиппа II к инфанту дону Карлосу. …Испанские драматурги не могли ставить на отечественном материале многие ренессансные проблемы, особенно выдвижение народного короля. Восточно-европейская тематика открывала возможность и давала материал для постановки таких проблем. Ренессансный пафос драмы «Великий князь московский» заключается в отношении драматурга к проблеме королевской власти не только в России, но главным образом к смутным временам правления Филиппа II и последующего ослабления мощи Испанского государства. Успех драмы породил интерес к отечественной истории у других испанских драматургов, таких как Кальдерон де ла Барка, Бельмонте в исторической драме А. С. Пушкина, А. К. Толстого, в драматургии Шиллера.

Своей последней любви Марте де Нерваес Лопе де Вега посвятил комедию «Валенсианская вдова», новеллы «Приключения Дианы», «Мученик чести», «Благоразумная месть», «Гусман смелый», а так же в лирических стихах запечатлел ее под именами Амарилис, Марсия, Леонарда.

До самых последних дней Лопе де Вега не оставлял свою творческую деятельность, За четыре дня до своей кончины написал свою последнюю поэму «Золотой век» (1635).

Начиная с 1588 г., Лопе де Вега был признанным королем театра, его мастерство продолжало развиваться на протяжении 47 лет. Он был тем, кто создал один раз и навсегда своим творческим гением «Комедию», как форму высокого искусства.

Литература

1. *Дживелегов А., Бояджиев Г.* История западноевропейского театра от возникновения до 1789 г. URL: http://svr-lit.ru/svr-lit/istoriya-zapadnoevropejskogo-teatra/index.html.

А. М. Балтабаева
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Двойное повествование в повести Джасура Исхакова «Асик, или Сны о старом Ташкенте»

Повесть прозаическая – одна из жанровых разновидностей средней эпической формы (наряду с новеллой, рассказом и новой, неканонической поэмой), которую отличает следующая система константных структурных признаков:

1) в области «события, о котором рассказывается» – доминирование циклической сюжетной схемы, ситуация испытания героя и поступок как результат этического выбора, принцип обратной («зеркальной») симметрии в расположении важнейших событий;

2) в структуре «события самого рассказывания» – нерефлектируемый его характер, предпочтение временной дистанции, оценочная направленность повествования на этическую позицию героя и возможность авторитетной резюмирующей позиции, тенденция к переосмыслению основного события и приданию ему иносказательно-обобщенного значения (параллельный вставной сюжет или дополнительный его аналог в финале);

3) в аспекте «зоны построения образа» героя – серьезность, неравноценность изображенного мира действительности автора и читателя и в то же время потенциальная близость кругозоров действующего лица и повествователя (может реализоваться в финале); соотнесение героя и его судьбы с известными образцами поведения в традиционных ситуациях и, следовательно, трактовка центрального события как «примера» (зачастую – временного отклонения от нормы), а также извлечение из рассказанной истории жизненных уроков [1].

Одним из основных признаков повести является наличие повествователя, поэму мы обратимся к определению понятия повествователь. Типы повествования – это избираемые автором художественного (прозаического, поэтического, драматического, кинематографического, музыкального и др.) произведения способы воплощения сюжета в тексте. Наррация («рассказывание») как процесс возможна лишь в форме того или иного режима повествования, предполагающего, помимо многих других аспектов, выбор повествовательной точки зрения (например, от первого лица, от третьего лица) и выбор «голоса» нарратора (англ. narrative voice) – определенной техники подачи сюжетной информации (например, с помощью прямого воспроизведения мыслей и чувств персонажа, иллюзии безусловного присутствия нарратора при всех событиях, чтения чужого письма, пересказа с чужих слов, догадок и проч.).

Рассматривая типы повествования, необходимо остановится на классификации типов повествования. Традиционно выделяют следующие типы повествования: повествования от первого лица, повествования от второго лица, повествование от третьего лица. Также повествование от нескольких лиц, иными словами, фокализация [2].

Повесть Джасура Исхакова «Асик, или сны о старом Ташкенте» представляет собой переплетение нескольких типов повествования: повествование от первого лица и повествование от второго лица. Повествователь Асадулло Исаков – драматург, писатель сценарист кинофильмов, написал пьесу о старом Ташкенте, о Ташкенте своего детства. Для него эта рукопись очень важна и дорога. Но герой сталкивается с жестокостью театрального мира, где художественный руководитель подсчитывает число действующих лиц, количество денег на костюмы и прочие затраты: «Режиссер сообщил мне, что в пьесе аж шестьдесят три действующих лица, а у него в труппе всего двадцать пять актеров. я представил, как он с калькулятором в руках подсчитывает

моих героев и мне стало скучно. <…> как ни крутись, старик, бабки решают все!» [3, с. 29] Известный актер, выбравший себе амплуа «темпераментного мужчины» рассказывает старый несмешной анекдот и силится быть вежливым, хотя знает, что наш герой давно в «сером списке» авторов, которых никогда не ставят.

Расстроившись из-за неудачного похода в театр, Асадулло решает перечитать пьесу, и тут мы встречаем другого повествователя, Асика, невидимого собеседника нашего героя. Автор находит интересный прием повествования, поделив рассказчика на два героя: Асадулло и Асика. Асик – это тот же Асадулло, только в прошлом, тот, влюбленный в Ингу, молодой юноша, который собственно и жил в этих снах о старом Ташкенте. «Ин-га … я был до смерти (как мне тогда казалось) влюблен в нее. <….> Кто-то тихо сказал мне: Пригласи ее немедленно, не будь трусом!» <…> Кто ты? – дрогнувшим голосом спросил я и вспомнил, что вчера именно этот голос сказал, чтобы я пригласил Ингу на танец. Я? Я Асик… Твой Асик. Ведь так тебя назвала Инга? Асик. Запомни. И он стал приходить ко мне, каждый день и почасту» [4, с. 54].

Все повествование построено на внутреннем диалоге Асадулло и Асика, обсуждающими пьесу. Асик выступает как резкий опоннент Асадулло, он всегда не согласен с автором пьесы, так считает, что фантазия драматурга ведет его к вранью в искусстве и вранью перед самим собой: «Асик снова заговорил, пропитывая слова невидимым ядом скепсиса: Демиург доморощенный, а не слишком ли ты идеализируешь то время? Послушать тебя, так это просто рай на земле! Все друг друга любят, все такие симпатичные, добренькие. Не хватает крылышек за спиной. Ты так «вкусно» описываешь дворовый праздник, но не хочешь вспомнить, что в будние дни самым популярным блюдом у вас был макаронный суп без мяса. Лакировщик! – бросает мне страшное обвинение Асик» [4, с. 42].

Другим важным аспектом повести, по Н. Д. Тамарченко, является ситуация испытания героя и поступок как результат этического выбора, принцип обратной («зеркальной») симметрии в расположении важнейших событий. Данный принцип в посети Исхакова реализуется как раз через прием двойного повествователя: Асадулло/Асик. Автор стоит перед выбором прислушаться ли к внутреннему голосу Асика (то есть самого себя в прошлом) или нет. Этический выбор остаться верным себе или нет, является основной движущей слой конфликта. Асадулло, вступая во внешний уже конфликт с автослесарем Борей, невольным читателем его пьесы. Боря в пьяном угаре оскорбил Асадулло за вымышленных персонажей и путаницу в именах реально существовавших в старом Ташкенте людей. Эта ссора выбила из клеи героя, но остается верен себе, как драматург, создавший пьесу о «своем» Ташкенте, при этом он не теряет того Асика, которому писала Инга из Чехии в далекой юности. «Боря вышел из машины. не глядя на меня, хрипло произнес: Пьеса ничего… И ты имеешь право описывать именно свои воспоминания… И название нормальное, – он виновато помолчал» [4, с. 57].

Таким образом, в повести Джасура Исхакова присутствует внутренний диалог автора с самим собой, трансформированный в прием двойного повествования – «я в настоящем»/«я в прошлом» – Асадулло/Асик. Также в повести мы выявили этический поступок – остаться верным своим принципам художественного творчества.

Литература

1. *Поэтика:* словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. рук. Н. Д. Тамарченко. М., 2008.

2. http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Poetika._Slovar_aktualnyh_terminov_i_ponyatij._2008.pdf

3. *Типы* повествования// https://www.myfilology.ru/137/1293/
4. *Исхаков Д.* Асик, или сны о старом Ташкенте // Звезда Востока. 2017. № 2. С. 29.
5. *Исхаков Д.* Асик, или сны о старом Ташкенте // Звезда Востока. 2017. № 3. С. 42, 54, 57.

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

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВООБРАЖАЕМЫХ МИРОВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ

В современной гуманитарной парадигме научного знания одной из актуальнейших является проблема «возможных миров», понимаемая как особая форма художественной метафоризации со-присутствия «своего» и «чужого» в миросистеме человеческого бытия.

«Возможный мир» соотносится с пониманием допустимой модели гипотетической реальности, которая может быть представлена как существующая, но не выраженная материально-объективно в действительности. Образ «возможного мира» тем самым позиционирует систему «множащихся миров», определяющую вероятностную схему разных форм/моделей реальности. В литературном тексте важнейшим артефактом всех этих категорий становится понятие «**сознание**» как необходимого присутствия субъективности в объективном мире/реальности/действительности и «**образ**» как способ эстетической репрезентации данной гипотетики и её смысловой идентификации. В системе данной парадигмы «сознание-образ» и реализуется возможность дифференциации собственно философских интерпретаций «феноменологии возможных миров» и художественно-эстетической реализации «семантики возможных миров».

Именно концептуализация субъективности позволяет рассматривать объективный, материально выраженный, мир как феномен бытия. Феномен, допускающий существование невыраженного, но гипотетически зафиксированного в образе бытия, точнее его модуса сознания. Таким образом, «возможный мир» в основе своей имеет образную природу, семантически зафиксированную в метафорике/символике определённых «мироподобных» форм, то есть становится соответственно «аналогом упорядоченного целостного бытия». Целостного! Но все-таки аналогом!

Феномен философского исследования модели «возможного мира» есть анализ онтологических проявлений реальности/действительности в умопостигающих моделях-аналогов, феномен художественной онтологии связан не с умопостижением, а образным умопредставлением (*точнее – сознание-представлением*), воображением, гипотетическим миропроектированием, презентуемом в образе «возможного мира». В литературном тексте – это феномен вербально представленного онто-образа, реализованного на уровне текстовых структур художественного текста, но контекстуально соотносимых с эпистемологической и философской феноменологией. Таким образом, художественный текст методологически реализует «собирание» в целостность через образную центрацию «множащееся» (или «расщепленное») сознание.

Один из теоретиков феноменологии сознания Ж.-П. Сартр в качестве одного из основных условий порождения «аналога целостного бытия» считал наличие самого факта ситуации: «*Эта ситуация-в-мире, схваченная как конкретная индивидуальная реальность сознания, мотивирует конституирование того или иного ирреального объекта, а природа этого ирреального объекта очерчивается этой мотивацией. Та-*

ким образом, ситуация сознания должна выступать не как чистое и абстрактное условие возможности всякого воображаемого, но как конкретная и точная мотивация появления такого особого воображаемого» [3].

Процесс смыслопорождения в художественном тексте, на наш взгляд, реализуется в процессе создания образа «возможного мира» через сюжетизацию гипотетической ситуации, интегрировано определяемой формулой «ситуация: миромодель-сознание». Поскольку важнейшим методологическим инструментомтрансфера воображаемого «возможного мира» в материально-вербально выраженный «жизненный мир» в художественном тексте становится сознательное «воображение» через мифообразопостроение, то наиболее активно модели «возможных миров» представлены в направлениях и явлениях, связанных не с миметическими установками (*отражение действительности в тексте*), а с антимиметическими концепциями порождения мира «символического» (*процессуально представленного формулой Р. Барта «мир как текст»*). По Э. Кассиреру, это диктует методологическую необходимость соотносится с символическими формами и пониманием того «*что предметы „даны“ сознанию не готовыми и застывшими, в их обнажённом состоянии самих-по-себе, но что соотнесение представления с предметом представляет собой самостоятельный спонтанный акт сознания. Предмет не существует до и вне синтетического единства, он, собственно, и конструируется этим единством — он не является отчеканенной формой, просто оставляющей отпечаток на сознании, а представляет собой результат формовки, осуществляемой основными силами сознания, в силу условий созерцания и чистого мышления*» [1, с. 43].

Особое внимание Кассирер уделял мифу и формам мифосознания как наиболее выраженной «символической форме», отмечая при этом особую объективность мифа, заключенную в том, что «*миф не есть отображение данного наличного бытия, но является особым типичным способом построения образа, в котором сознание выходит за пределы простого восприятия чувственных впечатлений и начинает противостоять ему*» [1, с. 27].

И здесь важнейшую роль играет способность писателя перевести некий бытийный образ, находящий внутри сознания вовне – в художественный образ «возможного мира» через систему символических форм, чаще всего соотносимых с эйдетической заданностью мифосознания. Важно отметить, что это не простое описаниеобраза, то есть его миметическая репрезентация, а именно со-творение нового образа «возможного мира», который и есть сознание.

Итак, возможный мир – это образ не в сознании, а **образ самого сознания**, рождённый некой первичной идеей. Мифообраз чаще всего и продуцирует эту идею, поскольку соотносится со временем неразличения рационального и иррационального, объективного и чувственного восприятия мира человеком, то, что Сартр определил, как «образное сознание»: «*В ткани синтетических актов сознания временами появляются некоторые структуры, которые мы будем называть образными сознаниями. Они рождаются, развиваются и исчезают по своим собственным законам, которые мы далее и попытаемся определить. И было бы серьезной ошибкой смешивать эту жизнь образного сознания, которое длится, организуется и распадается, с жизнью объекта этого сознания, который в течение этого времени вполне может оставаться неизменным*» [3].

И если «возможный мир» и есть образное сознание, то творческий акт его художественного воплощения через систему текстовых «символических форм» есть смыслопорождение идеи «возможного мира». Парадигма подобных «символических форм» определяется текстовыми структурами произведения. Наиболее интересными нам

представляются **жанровые модели** (фантастика, фэнтези, утопия/антиутопия, мифожанрообразования (*легенда, притча, литературный миф, сказка*) и т.д.) – позиционируют мироподобность возможных миров; **стилевые** (поток сознания) – продуцирующие семантику «образного сознания»; **онейросферические модусы** человеческого бытия (сон, формы шизоидного сознания (*бред, галлюцинация*), безумие…) – маркирующие «сознание образа». И это соотносится с тем, что сказал Сартр «*Начиная это исследование, мы думали, что займемся образами, то есть элементами сознания. Теперь мы видим, что имеем дело с целостными сознаниями, т.е. с комплексными структурами, которые „интенционируют“ (intentionnent) некие объекты. Посмотрим, не сможет ли рефлексия сообщить нам об этих сознаниях что-нибудь еще. Проще всего будет рассмотреть образ в его отношении к понятию и к восприятию. Воспринимать, понимать, воображать - таковы на самом деле три типа сознания, посредством которых нам может быть дан один и тот же объект*» [3].

Итак, логика наших рассуждений привела к следующей схеме: мифообраз продуцирует образ возможного мира (*г»*), который посредством акта художественной символизации создает «образное сознание», вероятностно могущее быть определено как «целостное сознание», интенцирующее «чистое бытие» в художественный мироподобный образ через процесс «восприятия-понимания-воображения». И вновь обращаемся к Э. Кассиреру: «*Если мы хотим продвинуться от первичной формы сознания действительности, содержащейся в чистом феномене экспрессии, к более богатым и высоким формам миросозерцания, то направляющую нить такого движения нам вновь следует искать в объективных образованиях духовной культуры. <…> Мы обнаружили, что смысл и направленность чистой экспрессивной функции улавливается самым ясным и надежным образом, когда мы берем в качестве исходного пункта мир мифа*» [1, с. 93].

Так, «возможный мир» позиционируется как «мир мифа», эстетически регенерируется в нео-мифообраз, реализующий целостный аналог бытия и целостный аналог сознания, синтезированные в символике и семантике «форм миросозерцания». На наш взгляд, процесс идентификации «возможных миров» связан с тенденцией мифологизации художественного творчества, а начиная с появления экзистенциальной ментальности, ещё и с тенденцией экзистенциализации. XX век отличен от предыдущихэтапов литературного развития тем, что в силу гетерогенности своей парадигмы осуществил интерференцию этих двух тенденций.

А. Я. Эсалнек подчеркивает, что «*акцентирование таких аспектов обусловлено ощущением нового положения человека в социуме, осознанием сложной структуры личности, что подтверждалось открытиями ученых в области аналитической психологии и в первую очередь работами Карла Густава Юнга, который обнаружил и доказал значимость бессознательных моментов в психике человека, классифицировал их по содержанию и назвал архетипами.*

<...> Ориентир на поиски архетипических, бессознательных начал связан с разочарованием в историзме, в идее прогресса, с желанием выйти за пределы конкретно-исторического восприятия человека и выявить существование вечных, неизменных начал в сферах человеческой психики, зарождающихся в праистории и повторяющихся в дальнейшем в виде архетипических ситуаций, состояний, образов, мотивов» [6, с. 143].

В XX веке концептуальной основе неклассического литературного текста сформировалась доминантная тенденция сюжетно-композиционного проектирования неомифов, восходящих к синкретическим моделям, но дешифрующих их основной смысл и кодирующих новое онтологическое знание. И если экзистенциальные тен-

денции привели к актуализации в модернизме новых персонологических теорий, то на формирование художественной модели бытия колоссальнейшую роль оказали неомифологические тенденции, усиление которых стало причиной формирования неомифологического художественного мышления. Модернисты отказались от попыток построения универсальной картины мира, однако в их индивидуально-авторских онтологических проекциях явно присутствовали элементы «всеобщего бессознательного» (К. Г. Юнг), истоки которого универсализированы мифологическим (синкретическим) сознанием мира.

Сознание героя в литературном тексте XX века становится символическим воплощением общего эпохального неомифологического сознания, определяющего и концептуальное изменение системы интуитивных представлений о реальности, то есть картины мира [2, с. 93]. В. П. Руднев считает, что именно феномен неомифологического сознания привёл к тому, что доминантное для классической картины мира «противопоставление бытия и сознания перестало играть в XX в. определяющую роль» и сменилось «фундаментальной оппозицией… текст-реальность» [2, с. 94].

Таким образом, именно текст и стал символическим носителем сознания как некоего состояния мира и человека и соответственно сам **текст становится одной из форм «возможного мира» (!!!).**

Исходя из современной теории, именно миф в одном из своих аспектов и воплощает это особое состояние текста – не смылопорождающее, но **миросотворяющее** состояние: «Миф… имеет в обыденном и культурном языке три значения: 1) древнее предание, рассказ; 2) мифотворчество, мифологический космогенез; 3) *особое состояние сознания, исторически и культурно обусловленное* (выделено нами. – *Г. Г.*)… такое состояние сознания, которое является нейтрализатором между всеми фундаментальными культурными **бинарными оппозициями**, прежде всего между жизнью и смертью, правдой и ложью, иллюзией и реальностью» [2, с.123-124].

В определенных состояниях (ИСС) сознание человека подавляется бессознательным, которое, по теории Юнга, и состоит из мифа. Именно в подобных ИСС миф демифологизируется и определяет личностную картину мира, которая с одной стороны есть проявление целого, мифологически заданного, а с другой – лишь его индивидуализированная часть. Эстетическое сознание есть высшая форма ИСС. Так выявляется основное психологическое качество неомифологического сознания – художественная репрезентация образного сознания как герменевтического посыла к со-творению «возможных миров».

И если экзистенциализация художественного сознания привела к акцентации антропологической составляющей концепции человека и бытия, то именно неомифологизм, по природе своей несущий общее («***коллективно-бессознательное***» по сути), актуализирует в этой концепции внеличностный взгляд на мир, усиливая онтологическую проблематику. Именно параллельное усиление тенденций экзистенциализации и неомифологизации художественного сознания в литературном процессе начала XX века позволило в равной степени осваивать два типа миромоделирования, сосуществующих в отношениях взаимообратимости – безличностно-универсальное и личностное[1].

Эстетическое освоение мира в призме моделей «лабиринтного» мироздания (с акцентом на значении «здание мира») восходит в основе своей к мифологическому

[1] Мы даже условно определили данную новацию как тип экзистенциального мифомышления, поскольку по теории К. Г. Юнга и З. Фрейда (психоаналитическая школа изучения мифа) в основе стремления к мифу лежат ИСС (измененные состояния сознания), основу которых составляют в равной степени масс-медийное и экзистенциально обозначенные проявления психики человека.

сознанию, во многом составляющего основу фантастических или фэнтезийных мирообразов, более нежели другие соотносимые с гипотетическими «возможными мирами». Литературная версия лабиринта предполагает попытку образно-символического отражения в тексте идеи мифологического космогенеза (В. Руднев), т.е. конструирование текстовой модели рождения мира из хаоса.

Исходя из тенденции тяготения жанровой системы XX в. к «мироподобности» мы бы условно дифференцировали фантастику и фэнтези (как жанрообразующие коды) исходя из специфики художественного принципа миромоделирования и онтологической мирообразности фантастической и фэнтезийной художественной миромодели. На наш взгляд, фэнтези предполагает акцентацию на мифологической метафорике, связанной с прошлым – то есть с синкретическим сознанием. Фантастика предполагает концептуализацию неомифологической утопической или антиутопической метафорики, связанной с гипотетикой и футуристическими миромоделями.

Следуя концепциям современных литературоведов, если фэнтези хотя бы условно можно соотнести с понятием «метажанр», поскольку в нем проявляется «структурно выраженный, устойчивый инвариант художественного моделирования мира» (Ю. С. Подлубнова), то фантастика соотносима с категориями «мегажанр», поскольку под ним Подлубнова понимает жанрово-тематические образования новейшего типа, имеющие достаточно четкий мирообразовательный, но не архетипический потенциал.

Цитируя Н. Лейдермана, В. Хализев констатирует, что в этом случае «художественная структура оказывается «***мироподобной***», а целостность произведения возникает как «эстетическое выражение целостности самой действительности» [5, с. 155].

Одним из доминантных жанров XX века становится роман-антиутопия, генезис которого, с одной стороны, соотносится собственно с эстетическими координатами жанра «роман», а, с другой стороны, с социоментальной бинарностью «утопия-антиутопия», проявленной уже в литературе античных времен как повествовательно (или *дискурсивно*) позиционируемые «возможные миры» (чаще всего соотносимые с мифомоделями).

В русской реальности уже литературный процесс рубежа XIX–XX вв. настолько полно вобрал и отразил ключевые кризисные знаки миллениумного социокультурного сознания, что вполне может позиционироваться как ментальная форма эпохальной картины мира. Наиболее активно в ней была представлена попытка гипотетических культурных (философских, литературных, исторических и историософских) откровений о будущем России. «Пророчества» и «предчувствия» неких будущих «возможных миров» напрямую соотносились с реальным историческим настоящим России. Возможно именно с этим и было связано практическое отсутствие позиционирования фантастики (именно как жанра) в произведениях, моделирующих «фантастическую» картину мира. Более того, гипотетические картины мира стали рассматриваться как авторские мифы о будущем (часто структурируемые на основе канонических мифов о прошлом). Это привело к концептуализации неомифологизма как доминантной тенденции в построении метапоэтики антиутопий XX века. Она метафоризировала гипотетический мирообраз, соотносимый не с «миром придуманным», а с «миром действительным». Ведь задолго до М. Хайдеггера, в атмосфере первобытного хаоса, зародилось ощущение слиянности двух самых важных для человека ориентиров в бесконечности и вечности мира: «*Время представлялось первобытному сознанию в виде пространства, имеющего свои отрезки; пространство же воспринималось им в виде вещи…*

…Мир, видимый первобытным человеком, заново создаётся его субъективным сознанием как второе самостоятельное объективное бытие, которое отныне начи-

нает противоречиво жить рядом с реальной, не замечаемой сознанием действительностью» [4, с. 20–21].

Таким образом, теоретическая идентификация понятия «**феноменология возможных миров**» в художественном тексте связана с «феноменальным полем» инвариантов и вариантов образных «мироподобных» модусов сознания и репрезентируется в данной статье в системе трёх аналитических посылов:

1. Художественная онтологизация феномена человеческого бытия (представленного субъективной схемой сознания «множественных миров») и возможные (гипотетические) формы его образной презентации как модусов личностного сознания.

2. Особая логика художественной репрезентации «множественных» модусов человеческого бытия через методологические возможности «семантики возможных миров».

3. Жанровое, стилевое и образное «мироподобное» структурирование гипотетически «возможных миров» как особой формы художественной реальности.

Литература

1. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Том 2. Мифологическое мышление. М.: СПб.: Университетская книга, 2002.

2. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1997.

3. *Сартр Ж.-П.* Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. СПб.: Наука, 2001.

4. *Сартр Ж.-П.* Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. URL: https://profilib.net/chtenie/144430/zhan-pol-sartr-voobrazhaemoe-fenomenologicheskaya-psikhologiya-voobrazheniya-13.php.

5. *Фрейденберг О. М.* Миф и литература древности. М.: Наука, 1978.

6. *Хализев В. Е.* Теория литературы. М., 1999.

7. *Эсалнек А. Я.* Основы литературоведения. Анализ романного текста. М.: Флинта, Наука, 2004.

О. Н. Гибралтарская
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Соотношение монологической и диалогической речи в прозе и драматических произведениях

В. В. Виноградов в работе «О языке художественной прозы» говорит о необходимости разграничивать изучение языка литературно-художественных произведений в аспекте «композиционных типов речи» и как учение «о типах словесного оформления замкнутых в себе произведений как особого рода целостных структур» [2, с. 70]. И хотя исследователь считает, что это предмет лингвистического учения о композиционно-речевых категориях литературы, на наш взгляд, объективно в его работе представлено актуальное в современном литературоведении понимание художественных произведений, как целостных, замкнутых в себе структур. В частности, по мнению Н. А. Андреева, новаторский «методологический подход к художественному произведению как целостному феномену стал систематически разрабатываться относительно недавно» [1, с. 5], но при этом ученый отмечает значение работ В. Б. Шкловского, В. В. Виноградова, В. И. Тюпы. На наш взгляд, особую роль играет такой подход в условиях научной парадигмы интегрального литературоведения, методология которого обогатилась в связи с расширением категориального аппарата, заимствованного

из таких дисциплин, как аксиология, герменевтика, когнитивная психология. Но наиболее продуктивным является включение объектов лингвистического анализа в литературоведческий.

В частности, констатация разнообразных взаимодействий устной и письменной речи, монолога и диалога в работе В. В. Виноградова, утверждение о необходимости классификации этих явлений, дифференциации между стихом и прозой, и драмой, поскольку в художественном произведении присутствуют и играют существенную роль другие области духовного раскрытия, например, мимика, жесты, пластические движения, имеет для данного исследования концептуальное значение. В особенности постулируемое В. В. Виноградовым разграничение прозы и драматических произведений в аспекте анализа монолога и диалога: «Художественная проза, являя монологическую речь, хотя и перерезанную диалогами, представляет сложное типологическое многообразие монологических конструкций и их смешанных форм» [2, с. 73]. При этом исследователь акцентирует внимание на жанровых особенностях: «Диалогическая речь является составною частью словесной ткани разных типов прозы, например новеллы, романа, и разных форм стиха. Вместе с тем она организует самостоятельные литературные жанры драматических произведений» [2, с. 78]. Как отмечает ученый: «Функции ее, приемы построения и семантика элементов могут резко различаться в каждом круге явлений» [2, с. 78]. Особый интерес представляет соотношение монологической и диалогической речи в прозаических и драматических произведениях, поскольку в области прозы мы имеем возможность проанализировать смешанные формы речи, в частности в «повести и новелле» [2, с. 78], и более чистые типы диалога в драме. В нашей работе сосредоточено внимание на анализе произведения Д. Исхакова «Асик, или сны о старом Ташкенте», которое представляет собой контаминацию драмы и прозы в одном художественном тексте, поскольку имеет подзаголовок «повесть», но в ткань повествования органично вплетены страницы пьесы автора-повествователя. С одной стороны, повествование ведется от первого лица, но в то же время существенную роль играет диалог автора-повествователя с персонажем, являющимся внутренним критиком, цензором, alterego автора, слова которого в тексте повести выделены графически: курсивом. Показательно, что ответные реплики автора-повествователя тоже отмечены курсивом, что свидетельствует о слиянии этих двух персонажей, в отличие от всего остального мира, повествование о котором не выделено специально.

Основное повествование, которое введется от первого лица и вводит рассказ о событиях: «Накануне я позвонил Главному и сказал, что я в Ташкенте и хотел бы забрать пьесу» [3, с. 29], предваряет своеобразное «лирическое отступление», объясняющее диалог с вымышленным персонажем, Асиком: «Он всегда появляется неожиданно и исчезает, впрочем, также непредсказуемо» [3, с. 28]. В первой цитате обращает на себя употребляемое дважды личное местоимение первого лица «я» и форма глаголов «позвонил», «хотел бы забрать», что указывает на подчеркнуто монологическую форму повествования. Во второй – указание на спонтанность возникновения собеседника, с которым автор-повествователь вступает в диалог, поскольку Асик, как указывает автор-повествователь, может находиться и «под моей кепкой», и «в заднем кармане джинсов», и «в пыли под диваном», и «в салоне «боинга», и «в кофре с кинокамерой», и «в бардачке моего жигуленка». Здесь следует выделить два момента: появление Асика довольно давно, в юношеские годы автора-повествователя, когда он ходил в кепке и джинсах, а в его доме под диваном скапливалась пыль, что затем в повести будет подробно рассказано, и очень лаконичное, пунктирное обозначение основных ключевых событий в биографии уже повзрослевшего автора-повествователя

на момент описания событий: перелет на «боинге» в Америку и обратно, ремонт «жигуленка», в процессе чего автору-повествователю удается расставить по местам хотя бы часть своих ответов на вопросы. Но самое главное это указание на то, что Асик постоянно сопровождает автора-повествователя. Этот тезис сразу же подтверждается внезапным диалогом: «– Волнуешься? – спросил он, когда я поднимался по ступенькам служебного входа в театр. / – Да нет, с чего ты взял? – стараясь говорить спокойно, ответил я» [3, с. 28]. Этот эффект также усиливается тем, что во время встречи с реальным персонажем повести, Главным, «Асик был тут как тут и сходу стал шептать мне на ухо» или «Асик моментально вмешался: – Что ты молчишь?». Таким образом получается, что повествователь находится в реальном и ирреальном пространстве и времени одновременно: в один и тот же момент он сидит в кабине главного режиссера театра, слушает реплику Главного: «– Ну, старик, в принципе, мило…», размышляет о подтексте выражения «в принципе», слушает Асика, слова которого наталкивают его на воспоминания: «Да, я вспомнил» [3, с. 29], что затем ретроспективно вводит нас в события детства автора-повествователя. Значимо, что в этом эпизоде автор-повествователь не отвечаетни девушке в приемной режиссера, ни самому режиссеру, ни даже встретившемуся в коридоре знакомому актеру, то есть не вступает с ними в диалог, не реагирует на их реплики, но при этом разговаривает с Асиком и в виде внутренней реплики: «Чертенок! Неужели опять окажется прав?» и в виде ответа, довольно экспрессивно окрашенного: «– Прошу тебя, заткнись!» [3, с. 29].

Таким образом, можно сделать вывод, что в произведении «Асик, или сны о старом Ташкенте» повествование ведется от первого лица и это преимущественно монологическая речь, но при этом автор-повествователь вступает в диалог с вымышленным персонажем, существующим в сознании автора-повествователя. Частично это свойство объясняется профессией автора-повествователя, являющегося драматургом, и в его пьесе, действительно существенную роль играет диалог между действующими лицами, но в то же время в драматическое произведение введен рассказчик снов, что нарушает традиционное представление о пьесе. Об этом говорит и режиссер театра, и Асик: «Первая сцена, а зритель ничего еще не видит! Только слышит! Это – идиотизм! Театр тебе не радио» [3, с. 36].Но автор пьесы защищает свою позицию и пытается объяснить целесообразность именно такого персонажа, поскольку, по мнению автора пьесы, именно рассказчик снов является ключом к пониманию смысла пьесы и ее идейного содержания. Что касается формального воплощения, на наш взгляд, автор пьесы намеренно не дает конкретных указаний, что в сумме с фрагментарностью представленного действия пьесы оставляет право интерпретации за читателем, режиссером и зрителем. Автор считает, что «иногда лучше додумать» [3, с. 38]. Единственное, от чего настойчиво предостерегает автор пьесы – это прямого отождествления автора и рассказчика снов: «– Асик! Сколько можно повторять: Рассказчик – это вовсе не я! / – А кто же? /– Это обобщенный образ! И вообще, у меня недокументальная повесть или автобиография, а пьеса. Пье-са! И я имею право придумывать характеры, судьбы, героев! И этот киношный прием – «Замри» – мне тоже нравится. Вот слушай!» [3, с. 41]. Множество восклицательных знаков в данном диалоге свидетельствует о том, что разговор ведется на повышенных тонах, графическое выделение слова «Пье-са!» указывает на стремление автора-повествователя убедитьсобеседника в своей правоте и в то же время подчеркнуть жанр произведения. Далле следует пример из пьесы, какиллюстрация приема «Замри», того, что затем получит четкое объяснение: «все на сцене застывает в стоп-кадре». Относительно смысла пьесы, разрозненности ее эпизодов автор-повествователь подчеркивает: «Это сны. Просто сны» [4, с. 49]. Но при этом показательно, что в данной ситуации автор пьесы намеренно отстраняется,

избегает первого лица, что подчеркнуто дилетантским замечанием «философа автомеханика» Бори, который предлагает: «Ты должен изменить название. Не «Сны о старом Ташкенте», а «Мои сны»… И не надо про «старый Ташкент»…» [4, с. 52].

Этот аспект проецируется и на все произведение, поскольку несмотря на монологическое повествование от первого лица существует довольно ощутимая дистанция между автором биографическим (Д. Исхаковым), автором-повествователем (автором пьесы «Сны о старом Ташкенте») и рассказчиком снов. Эта сложная система также включает и Асика, как выразителя подсознания автора-повествователя, поскольку выражения Асика типа: «– Бойся, когда тебя встречают слишком радушно. Это первый признак преждевременного извинения и последующего отказа» [3, с. 29] выдают мысли самого автора-повествователя, и в то же время как оппонента, внутреннего рецензента и критика.

Но при этом следует отметить, что автор-повествователь обладает рядом черт биографического автора: он драматург, как известно Д. Исхакову принадлежат пьесы «Мадикор», «Чашка кофе с коньком»; он автор песни «Кашгарка». Но именно описание событий, связанных с песней, с узнаванием ее автора, на наш взгляд, указывают на художественный вымысел ситуации, поскольку есть схожие факты, но разная их интерпретация.

В целом следует отметить, что в повести «Асик, или сны о старом Ташкенте» повествование ведется в виде монолога, перемежающегося внутренним (с Асиком) и внешним (с Борей) диалогом, тогда как вкрапления пьесы представлены диалогами действующих лиц с комментариями рассказчика снов. То есть в анализируемом произведении наблюдается смешанная форма монолога и диалога не только в прозе, но и в драме.

Литература

1. *Андреев А. Н.* Целостный анализ литературного произведения. Минск: НМ Центр, 1995.

2. *Виноградов В. В.* О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980.

3. *Исхаков Д.* Асик, или сны о старом Ташкенте // Звезда Востока. 2017. № 2.

4. *Исхаков Д.* Асик, или сны о старом Ташкенте //Звезда Востока. 2017. № 3.

Х. М. Джалилова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Жанровое своеобразие произведения Голдсмита «Гражданин мира»

Английский просветитель Оливер Голдсмит (Oliver Goldsmith, 1728–1774) был многогранным писателем. Он был и прозаиком, и поэтом, и драматургом, и журналистом. Голдсмит является автором известного романа «Векфильдский священник», баллады «Эдвин и Анжелина», поэмы «Путешественник», комедии «Ночь ошибок». Голдсмит также прославился своими юмористическими и сатирическими очерками. Биограф творчества Оливера Голдсмита А. Г. Ингер в своем исследовании утверждает, что «…лучшие очерки Голдсмита, особенно цикл его эссе, составивших потом книгу «Гражданин мира», воссоздают достоверную картину английской действительности во всем ее разнообразии, начиная от деталей повседневного быта и кончая важнейшими проблемами духовной и политической жизни века» [1].

Первоначально очерки «Гражданин мира» Голдсмита былы опубликованы анонимно. Главным источником его очерков были наблюдения автора, из которых он черпал нужные ему сведения. В молодости он отправился в путешествие по Европе пешком не только из-за отсутствия денег, но и из убеждения, что путешественник, который путешествует по Европе в карете, и философ, который странствует пешком могут увидеть мир совершенно по-разному и придти к совершенно различным умозаключениям. Таким образом сформировался чуткий и внимательный к людям и событиям писатель. В своих очерках Голдсмит сатирическим взглядом описывает национальные особенности, нравы людей, их быт и развлечения.

Много повидавший Голдсмит благодаря своему жизненному опыту, знаниям и путешествиям сравнивал жизнь людей разных стран, пытался найти гармонию и секрет счастья. Герой «Гражданин мира» китаец Лянь Чи также стремился понять человеческое сердце, постичь различия народов, обусловленные средой, государственным строем, религией. «…Представления о разумном и неразумном повсюду одинаковы, возникала мысль, что этические нормы, обычаи, духовные ценности относительны и ни одна абстрактная теория не может сделать всех людей счастливыми, ибо что ни человек, то иные представления о счастье» пишет автор устами своего героя [2, с. XLIV].

Голдсмит сотрудничал со многими периодическими изданиями, в которых печатались его сочинения. Очерки и рецензии для журналов способствовали не только расширению кругозора и формированию собственных суждений по различным жизненным проблемам, но и выработке своеобразной манеры повествования и стиля. В конце пятидесятых и в начале шестидесятых годов Голдсмит создает свои произведения в основном в жанре эссе, в одном из популярных жанров XVIII в. не только английской литературы, но и западноевропейской. Как известно, французское слово essay обозначает «опыт». В данном жанре автор непринужденно беседует с читателем, развлекая его, наставляет и главное просвещает. В своих очерках Голдсмит также поднимает морально-наставительные проблемы.

В дальнейшем Голдсмит начал издавать свой журнал «Пчела», в котором также публиковал очерки на различные темы. Подготавливая к изданию произведения «Гражданин мира» он тщательно обработал тексты очерков, добавил четыре письма, а также написал предисловие «Предуведомление издателя». Автор стремился к тому, чтобы читатель, прочитав произведение, увидел сатирическую панораму английской действительности.

Впоследствии произведение состояло из 123 очерков и было названо «Гражданин мира, или Письма китайского философа, проживающего в Лондоне, своим друзьям на Востоке». Выражение «гражданин мира» было популярно среди философов эпохи Просвещения в Европе. Гражданин мира это человек передовых убеждений, просветитель, философ. Таким является и главный герой данного произведения Оливера Голдсмита.

Идея опубликовать серию очерков, связанных единым сюжетом в эпистолярной форме возникла у Голдсмита благодаря «Персидским письмам» французского просветителя Монтескье и других подобных произведений, популярных как в Европе, так и в Англии XVIII в. Книга Голдсмита представляет собой как бы синтез многих жанров, характерных для просветительской литературы данного периода. Очерки, вошедшие в единое произведение, написаны несколькими корреспондентами: мудрый Лянь Чи, его сын Хингпу, который находился в плену, его друг Президент Академии церемоний – Фум Хоум. Главный герой честный, порой наивный, но в то же время очень проницательный. Он считает себя последователем Конфуция и мечтает о

счастье и гармонии всех народов. Будучи оптимистом, китайский философ разочаровывается и теряет надежду изменить мир и человечество с помощью разума к лучшему к концу произведения [2, с. XXII, CXXII]. В них выражается авторская концепция просветителя.

Касательно жанра произведения, то по утверждению Ингера «перед нами дневник путешествия, и притом несколько необычный… Прочитав эту книгу, читатель едва ли сумеет зримо представить себе облик тогдашнего Лондона, но жизнь лондонцев и англичан в целом, дух этой колоритной эпохи представит несомненно… „Китайские письма“ – это и восточная повесть, ибо очерки насыщены огромным ориентальным материалом – нравы и обычаи Китая и других стран Востока, восточные легенды, сентенции и имена, которыми автор пользуется и для занимательности, и для иллюстрации своей мысли об относительности… Наконец „Гражданин мира“ в какой-то мере и философская повесть, с которой его роднит восприятие общественных порядков и нравов европейцев глазами человека иной культуры, иного образа жизни, а также непосредственное обсуждение философских, политических и нравственных проблем. Но, пожалуй, самое главное сходство состоит в характерном для философской повести использовании сюжета для иллюстрации взгляда на жизнь, морального или философского тезиса, который либо утверждается, либо полностью дискредитируется в ходе повествования» [1].

Так можно ли одним жанром обозначить произведение «Гражданин мира» Оливера Голдсмита… На наш взгляд это произведение можно отнести к жанру путешествия. По определению В. Гуминского: «Путешествие – жанр, в основе которого лежит описание путешественником (очевидцем) достоверных сведений о каких-либо, в первую очередь, незнакомых читателю или малоизвестных странах, землях, народах в форме заметок, записок, дневников, журналов, очерков, мемуаров. Помимо собственно познавательных, путешествие может ставить дополнительные – эстетические, политические, публицистические, философские и другие задачи; особый вид литературных путешествий – повествования о вымышленных, воображаемых странствиях… с доминирующим идейно-художественным элементом, в той или иной степени следующие описательным принципам построения документального путешествия» [3, с. 314–315].

В. А. Михайлов в своем исследовании отмечает «Путешествие – жанр художественной литературы, в основе которого лежит описание реального или мнимого перемещения в достоверном (реальном) или вымышленном пространстве путешествующего героя (чаще героя-повествователя), очевидца, описывающего малоизвестные или неизвестные отечественные, иностранные реалии и явления, собственные мысли, чувства и впечатления, возникшие в процессе путешествия, а также повествование о событиях, происходивших в момент путешествия» [4, с. 45].

Действительно в данном произведении Голдсмита изображается вымышленное путешествие в чужой и неизвестный для главного персонажа край. В «Гражданине мира» описываются наблюдения, впечатления чужеземного героя. Произведение рассказывает о чувствах и мыслях представителя иной культуры, его столкновения с нравами и обычаями людей другой религии и образа жизни. Данное произведение можно перечислить к жанру путешествия еще потому, что в нем несколько глав посвящены непосредственно теме странствия, описанию достопримечательностей и т.п.

В «Гражданине мира» границы жанра предельно расширены в связи с особенностью и разнообразием тем писем, в нем синтезированы черты других жанров, что свойственно именно жанру путешествия. «Гражданин мира», состоя из различных очерков, которые впоследствии соединяясь в одно единое большое по объему произ-

ведение трансформируют жанр отдельных очерков, обретая таким образом иную форму и жанр.

Литература

1. *Ингер А. Г.* Голдсмит-эссеист и английская журналистика XVIII в. URL: http://lib.ru/INPROZ/GOLDSMIT/goldsmith.txt_with-big-pictures.html.

2. *Голдсмит О.* Гражданин мира, или Письма китайца. URL: http://www.lib.ru/INPROZ/GOLDSMIT/goldsmith_letters.txt_with-big-pictures.html.

3. *Гуминский В. М.* Путешествие // Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1987. С. 314–315

4. *Михайлов В. А.* Эволюция жанра путешествия в произведениях русских писателей XVIII–XIX вв.: дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 1999.

К. С. Довлетова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Христианский мифологизм в книге «Хроников Нарнии» «Племянник чародея» К. С. Льюиса

Роль и место мифа в современной культуре растет. Миф вжился в нашу современность и давно уже перестал являться «пережитком». Происходит ремифологизация сознания и культуры. По мнению известного этнографа и мифолога К. Леви-Стросса, нет качественной разницы между мышлением древнего и нового человека [4]. Мифологизм присущ основам мышления человечества и не может быть изъят прогрессом цивилизации. Современный человек сохраняет способность к мифологическому мышлению.

В XX в. воль мифологии в культуре настолько выросла, что появилась концепция неомифологизма, рассматривающая мифологизм (соотнесенность с мифом) как наиболее характерную форму художественного мышления искусства XX в. [9]. Появление неомифологизма связано с кризисом западноевропейской культуры, духовным упадком, вырождением духовности и крушением духовных идеалов. Наука оказалась не в состоянии разрешить такие метафизические проблемы, как смысл жизни, цель истории, тайна смерти и т.д., а мифологизм же способен объяснить понятным образом то, что не поддается рациональному мышлению. В XX веке миф не только возвращается в литературу, но и становится мощным фактором создания с ее помощью новых форм. По словам С. С. Аверинцева, писатели стремятся «заставить мир архаики и мир современности объяснять друг друга» [10].

Философская фантастика и жанр фэнтези как нельзя лучше способны отобразить ответы на злободневные, глубоко философские и неразрешимые вопросы современности.

Особенно остро в современной литературе становится тема борьбы добра и зла, власти, наступление конца времен, главенствуют идеи хаоса и распада мира, настроения ожидания его «заката» и «конца. Данные темы не могут быть рассмотрены вне мифологии, особенно религиозной. Она нашла отражение в творчестве таких растиражированных писателей, как Дж. Р. Р. Толкиена, К. С. Льюиса.

Клайв Стейплз Льюис – британский ирландский писатель, поэт, преподаватель, ученый и богослов, известный своими произведениями в жанре фэнтези, среди которых «Письма Баламута», «Хроники Нарнии», «Космическая трилогия», а также книгами по христианской апологетике, такими как «Просто христианство», «Чудо»,

«Страдание». Крещенный при рождении в англиканской церкви в Ирландии, утративший интерес к религии и в возрасте 32 лет вернувшийся в англиканскую церковь, он создал литературные произведения, имевшие сильное влияние христианской веры. Работы Льюиса переведены более чем на 30 языков, проданы миллионы копий. Книги, составляющие цикл «Хроники Нарнии» известны более всех остальных и популяризированы средствами массовой информации, легли в основу нескольких художественных фильмов.

Творчеству К. С. Льюиса глубоко присущ мифологизм, использование «вечных» мифологических образов и сюжетов.

Основными источниками мифологической образности Льюиса являются мифы разных народов, мифы Святого Писания и философия Платона.

«Племянник чародея» – первая по хронологии и шестая по счету книга из книг «Хроники Нарнии», которая впервые была опубликована в 1955 году. Эта книга является предысторией остальных. В ней рассказывается, как всё началось, как появилась Нарния, откуда в нее попали дети и Белая Колдунья.

Темы: борьба добра и зла, власти. Мотив двоемирия. Образная система представлена героями – представителями мира «добра» и героями – представителями мира зла.

Как и во всех семи книгах «Хроников…», характерной чертой книги «Племянник чародея» является корреляция сверхъестественного, божественного начала с мирским, повседневным, обыденным (closeness of the supernatural, the divine, to the mundane, the everyday, the humdrum) [8, с. 14]. Возможности жанра фентези позволяют Льюису представить в аллегорической форме свое видение духовно-философской картины мира. Библейские мотивы данной книги:

1. Идея гибели и спасения мира является ведущей в Библии.

2. Борьба Добра со Злом.

3. Джадис и дети восприняли Нарнию по-разному. Детская наивность и непосредственность зверей Нарнии ассоциируется с обитателями библейского Царствия Небесного: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Евангелие от Матфея, глава 18.)

4. Хроники Нарнии – история Нарнии от первых дней творения до последних, что соответствует библейскому повествованию от сотворения мира до Конца Света.

5. Мотив чудес.

6. «Многие же будут первые последними, и последние первыми» (Евангелие от Марка, глава 19). Френк – кэбмен, и его жена Нелли становятся правителями всей Нарнии. Джадис, высокомерная и надменная королева:

«Выслушай мой первый приказ. Я вижу, что мы прибыли в большой город. Немедленно добудь мне колесницу, или ковер-самолет, или хорошо объезженного дракона, или то, что по обычаям ваших краев подходит для королей и благородных вельмож. Затем доставь меня в те места, где я смогу взять одежду, драгоценности и рабов, подобающих мне по моему званию. Завтра я начну завоевание этого мира» [1, с. 294].

Но она теряется и слабеет, попав в Нарнию.

7. Покой и безмятежность в лесу между мирами. Как в Царствии Небесном, описываемом в Библии.

8. Ощущения при встрече с Асланом: дети, звери, Френк, Нелли ощущают безмятежность, счастье и спокойствие, любят Аслана. Дядя Эндрю и Джадис ощущают беспокойство, страх и теряются.

9. Иисус выбирал себе апостолов – Аслан выбирал по паре зверей (конец главы 10).

10. Мотив запретного плода, искушения человека злыми силами. Испытание героя.

«Ты знаешь, что это за яблоко? Я тебе скажу. Это же яблоко молодости, плод вечной жизни! Я знаю, ибо я его отведала, и теперь чувствую, что никогда не состарюсь и не умру. Съешь его, мальчик, съешь, и мы оба будем жить вечно, и станем королем и королевой здешнего мира – а если захочешь вернуться в свой, – так твоего.

– Нет уж, спасибо, – сказал Дигори. – Вряд ли мне захочется жить, когда умрут все, кого я знаю. Уж лучше я проживу свой обычный срок, апотом отправлюсь на небо [1, с. 345].

11. Аслан, являющийся детям в облике золотого сияющего льва, творит мир. Образ Аслана как аллегорическое представление образа Бога является наиболее значимым. Детей Адама и Евы, а не кого-либо другого, он делает правителями Нарнии, своими наместниками. Прослеживаются аллюзии на Книги Бытия (Быт. 1, 26–27). Заповеди Аслана жителям Нарнии и королю с королевой ассоциируются с заповедям на скрижалях завета и заповедям из Нагорной проповеди Христа.

«Вы будете править этими созданиями. Вы дадите им имена. Вы будете вершить справедливость в этом мире. Вы защитите их от врагов, когда те появятся… ты умеешь работать лопатой и плугом? Ты умеешь возделывать землю, чтобы она приносила тебе пищу… Ты сумеешь быть добрым и справедливым к этим созданиям? Помнить, они не рабы, как неразумные звери в твоем мире, а говорящие звери, существа? … А сможешь ты воспитать своих детей и внуков, чтобы они поступали так же? … Сумеешь ты сделать так, чтобы твои дети и эти звери не делились на любимых и нелюбимых? И чтобы никто из них не властвовал над другими и не обижал их?... И если враги пойдут на эту землю – а они еще появятся – и если будет война, будешь ли ты первым, кто встанет на ее защиту и последним, кто отступит? … Значит, – заключил Аслан, – ты умеешь все, что требуется от короля. Твою коронацию мы устроим. И будут благословенны и вы, и ваши дети, и ваши внуки» [1, с. 351].

12. На первый план выдвигается любовь. Аслан требует от жителей своей страны любви: «И все любите друг друга» – аллюзия на Евангелие от Матфея, 22, 39: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя», а также на Евангелие от Иоанна, 15, 1213: «Сия есть заповедь Моя, да любите друг друга, как Я возлюбил вас. Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих».

13. Библейские образы Эдемского сада и древа познания.

Христианство, став в процессе творческой эволюции основой эстетики писателя, становится для него главной возможностью преодоления духовного кризиса своей эпохи. Мир остро нуждается в гармонии и порядке, в духовном и нравственном возрождении и обновлении, в пересмотре и перемене ценностной ориентации. В возврате к библейским истинам находится путь исцеления общества.

Литература

1. *Льюис К. С.* Хроники Нарнии / пер. с англ. под ред. Н. Трауберг. М.: Космополис, 1991.

2. *Афонина Ю. Н.* Двоемирие в повествовательной структуре «Хроник Нарнии» К. С. Льюиса // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 1.

3. *Луговая Е. А.* Трансляция кельтской и германской мифологии в виртуальный мир эпопеи «Властелин Колец» Дж. Р. Р. Толкиена. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4791

4. *Образцова Ю. Н.* Библейские мотивы и образы в «Хрониках Нарнии» К. С. Льюиса: автореф. 2013.

5. *Родина М. В.* Евангельский миф в структуре «Хроник Нарнии» К. С. Льюиса: С любовью о книге любви. Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 10(64): в 3 ч. Ч. 1.

6. *Евангельский* миф в структуре «Хроник Нарнии» К. С. Льюиса.
7. *Manzalaoui M. A.* Narnia: The Domain of Lewis's Beliefs // We Remember C. S. Lewis: Essays and Memoirs / ed. D. Graham. Nashville: Broadman &Holman Publishers, 2001.
8. https://literary_criticism.academic.ru/208/неомифологизм.
9. https://www.litmir.me/br/?b=249557&p=2.
10. https://studfiles.net/preview/3267356.

Ф. М. Икрамова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ФИЛОСОФСКОГО РОМАНА XX ВЕКА

С момента становления самосознания человечества, в переломные периоды истории, связанные, с одной стороны, со сменой эпох и идеологий, с другой – с осмыслением вечных общечеловеческих ценностей, искусство сближается с философией, наполняется философским содержанием.

Не удивительно, что философские искания обострились в 30-е годы XX века, когда страна вступила в новый этап, связанный с ускорением социально-экономического развития страны.

Философские проблемы составляют содержание лучших произведений писателей первой половины XX века, произведений, утверждающих мысль, что в XX веке человечество должно признать жизненную необходимость приоритета общечеловеческого как главного императива эпохи. Именно эта мысль лежит в основе формируемого философией и литературой «нового сознания, новой идеологии, нового мышления. Суть его не сводится лишь к борьбе за предотвращения ядерной угрозы. Нависшая опасность обострила в человеке чувство родства – родства с другими людьми, своими собратьями по планете, родства с природным миром. Ныне человек все прочнее осознает себя и частью человечества, и частью природы, и частью культуры. Культура же по сути своей интернациональна, принадлежит всему человечеству». Д. Лихачев полагает, что «…мир – это единство. Жизнь – это единство…» [1, с. 15] «Деятели многонациональной культуры и искусства, – пишет профессор Ю. А. Лукин, – единодушны в понимании того, что, собственно само художественное творчество способно помочь человечеству отвести угрозу гибели цивилизации, культуры и самой жизни, отстоять мир, общечеловеческие ценности» [2, с. 33].

Характерно, что в решении философски-нравственных задач участвуют не одни только книги писателей первой половины XX в. (А. Толстой, М. Шолохов, М. Горький, М. Булгаков, М. Пришвин), но и произведения писателей второй половины XX в. (Ч. Айтматов, В. Быков, Ю. Бондарев, В. Распутин, Ю. Трифонов). Более того, сегодня отчетливо видно, что в произведениях классиков (и русской, и мировой литературы) и непонятых, недооцененных в свое время критикой художников содержались ответы на многие вопросы. И ответы на эти вопросы были не только философски глубоки, диалектичны, многомерны, но и художественно неповторимы, несли в себе принципиально новые решения.

В философском романе повествование поднимается над социально-исторической конкретикой либо над размышлениями героя. История нужна здесь авторам как исходная точка, от которой они отталкиваются в своих субстанциальных раздумьях о мире и человеке. Не случайно в романах этого рода резко усилены условность, авторское начало, широко используются миф, притча, а время и пространство организованы по тем же законам.

Начиная с Платона, в центре внимания авторов философской прозы (философского романа) достаточно устойчивый круг вопросов и проблем, носящих наиболее общий (философский) характер. В их числе проблемы свободы человека, соотношения свободы и необходимости, человека и общества, исторических судеб человечества, довольно часто – творчества и искусства как проявления сущностных особенностей человека.

Будучи синтезированы в синкретической, научно-философской и художественно-философской прозе Платона, эти проблемы ставились и решались по отдельности или группами в западноевропейском философском романе: единства мира, исторического будущего, разума у Сирано де Бернерака, свободы и необходимости, смысла существования человека – у Вольтера и Дидро. И только в творчестве русских писателей-мыслителей была вновь синтезирована на художественно-образной основе вся совокупность философских проблем.

Уже в творчестве В.Ф.Одоевского была предпринята попытка рассматривать мир как единый организм, судьбы планеты ставились в прямую зависимость от нравственности человека. В романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?» смысл существования человека, вопросы его свободы и счастья были поставлены в прямую связь с социальной переделкой мира. А в философских романах Ф. М. Достоевского – с нравственной сущностью человеческой натуры, способностью ощутить себя частью народа. Темы народа, коллективизма, вера в торжество человеческого разума и справедливое устройство мира, присущие творениям великих западных писателей XVIII в., стали в XIXв. прерогативой русских художников. Буржуазной цивилизации, человеку-индивидуалисту и дельцу русские писатели противопоставили идеи равенства, товарищества, альтруизма, связав их с коренными чертами русского народа, призванного обеспечить всемирное братство.

Указанная философская проблематика, присутствовавшая в той или иной степени в творчестве почти всех прогрессивных художников России, нашла наиболее адекватное выражение в жанре философского романа, являющего собой особую поэтическую структуру.

Жанрообразующей особенностью философского романа является художественное изображение субстанциальной идеи на всех уровнях произведения (сюжета, система образов, композиция, пространственно-временные категории).

Наблюдения показывают, что уже начиная с Сирано де Бержерака и особенно в зрелом философском романе XIXв. присутствует так называемая исходная философема (диалог, метафора, притчевая сцена, литературная реминисценция и т.п.), воплощающая в себе в сжатом виде сущность философской проблемы. В дальнейшем эта философия, получает выражение в обладающих повышенным интеллектуальным содержанием (в раннем философском романе далее выходящих за рамки эстетических явлений) диалогах героев-идеологов.

По мере развития философского романа усложнялись способы обрисовки таких героев. Из рупоров идей они все более превращались в героев, выписанных с глубоким психологизмом (Дидро, Достоевский) и отличающихся относительной, самостоятельностью.

Сюжетную основу философского романа составляет проверка на различных уровнях высказанных идеологами положений. С этой целью авторы концентрируют события, убирая второстепенные жизнеподобные детали и создавая ситуации (часто экстремальные), позволяющие смоделировать положения, в которых идеи достигнут своего предельного воплощения.

Идеи испытываются либо самими героями-идеологами, либо с помощью введения персонажа с большой творческой активностью, но не принадлежащего к борющимся исходным философским платформам и потому непредвзято судящего о них. По мере развития сюжета вырабатывается такая система образов, когда герои-идеологи «обрастают» группами дублирующих их в той или иной степени персонажей. Это позволяет писателю создать персонифицированную систему оттенков обсуждаемой идеи, передать диалектику и сложность мысли, подчеркнуть универсальность идеи.

С этой же целью в произведение вводятся миф, притча, порой фантастика и даже бредовые идеи, позволяющие перевести повествование в общефилософский, общечеловеческий план.

Литературно-историческая реминисценция, символ, утопия (или антиутопия), используемые в философском романе, также служат укрупнению повествования и являются его своего рода финалом, давая порой социально неопределенную, но философски ясную перспективу решения проблемы.

Особую роль в философском романе играют пространственно-временные художественные категории. Всем изученным философским романам свойственно так называемое вертикальное положение, когда действие происходит в разных временных измерениях, но благодаря системе метафор, введению библейской или иной мифологии, временным аберрациям воспринимается читателем как единое всечеловеческое время. Герои таким образом становятся участниками всемирной истории. Это приводит к тому, что и у тех художников, сюжетное действие произведений которых узко локализовано (Дидро, Чернышевский, Достоевский), и у тех, у которых действие, происходит в нескольких странах или даже на нескольких планетах (Сирано, Вольтер, Одоевский), местом действия выступает Вселенная, и тогда события приобретают общечеловеческий смысл и значение.

Наблюдения над общими жанрообразующими признаками философского романа первой половины XXв. позволяют отметить три разновидности философского романа, сложившиеся к концу этого периода.

В основе, их дифференциации – соотношение авторского голоса и объективного повествования. Обычно, философская идея равно изображена как в сюжетном, так и во внесюжетном авторском повествовании. Речь идет не о внеэстетическом публицистическом ряде (в этом ошибка многих современников Набокова, Пришвина и ряда других писателей недооценивших или непонявших сложнейшую игру автора со словом, с читателем), о повышении условности повествования, целевой установке на вовлечение читателя в сотворчество. Это направление ориентировано на читателя, обладающего определенным запасом знаний, склонного к моделированию действительности (иногда даже за счет упрощения ее).

Противоположная тенденция идет от Платона и находит свое высшее проявление в творчестве Достоевского. Она предполагает максимальную отстраненность автора, позиция которого выражается не в прямом голосе, а во всей совокупности структуры произведения. Роман этого типа максимально психологичен, не исключает социально-конкретных ситуаций, хотя и не ограничивается ими, переводя их в субстанциальный план.

Между этими двумя разновидностями – романтический философский роман, где авторская эмоциональность не носит игровой интеллектуальный характер, но и не скрыта за предельно объективизированной бесстрастностью. В этом романе огромное значение приобретают притча, аллегория, раздумье героя, хотя и не до конца слитого с автором, но все-таки близкого к нему.

Разумеется, между тремя выделенными типами философского романа нет непроходимой границы, наоборот, существует множество переходных явлений или моментов.

И все же названные направления представляются нам существенными. Именно от них пойдет дальнейшее развитие как европейского, так и русского философского романа.

Традиции Достоевского получат свое воплощение в прозе Л. Леонова, Ю. Бондарева, Ч. Айтматова, В. Тендрякова. По пути, проложенному Дидро и Чернышевским, пойдут М. Булгаков, В. Набоков, Н. Думбадзе, А. Ким, В. Орлов. Романтическая ветвь философского романа найдет свое продолжение в лирико-философских книгах М. Пришвина и В. Астафьева.

Литература

1. *Лихачев Д.* Искусство и литература // Литературное обозрение. 1987. № 2.
2. *Лукин Ю. А.* Культура и искусство // Вопросы литературы. 1987. № 2.

Е. М. Каминская
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

«Чистейшей прелести чистейший образец» как вариант использования экфрасиса в русской поэзии (к 310-летию со дня рождения А. Д. Кантемира)

«Альтернативное литературоведение – одна из наиболее перспективных областей развития современной науки о литературе, поскольку открывает необозримые возможности для целевого и функционального расширения горизонтов и возможностей литературоведческого анализа в масштабах общей системы научной картины мира XXI века» – отмечает Г. Т. Гарипова [1, с. 337]. Среди возможных вариантов «альтернативного литературоведения» мы выделим, так называемую, «альтернативную герменевтику». Существование данного направления (в рамках традиционной герменевтики) становится наиболее очевидным, когда речь идет о взаимодействии двух теоретических областей – метапоэтики и поэтики экфрасиса. С каждым новым художественным образцом или художественной концепцией расширяются и исследовательские возможности в данных теоретических областях.

К понятиям экфрасис и метатекст применимы практически одинаковые определения: они оба многоплановы и, соответственно, полифункциональны. Оба понятия могут быть рассмотрены, условно говоря, по принципу «теоретической взаимообратности» или «теоретической взаимообусловленности»: формирование метатекстуальной системы в процессе функционирования творческой лаборатории писателя происходит посредством экфрасиса. Экфрасис по природе своей тяготеет к метатекстуальности. Экфрасис – произведение искусства (живопись, музыка, скульптура, предметы декоративно-прикладного искусства, садово-парковое искусство и т.д.) в произведении искусства (в литературном тексте). Перейдя с уровня концептуального замысла на уровень текста и став полноправным участником нарративной ситуации, экфрасис заявляет о себе как о многоуровневой, многофункциональной системе.

Отметим, что на каждом этапе литературной коммуникации экфрасис в силу своего теоретического и художественного потенциала активизирует поле дискурса. Его статус в синергетическом аспекте может быть определен через понятие «универ-

сальное эмерджентное свойство». Дискурс – динамический модус. Оказываясь в поле дискурса, система приходит в динамическое состояние и претерпевает качественные изменения. Вернемся к идее теоретического синтеза на уровне поэтики экфрасиса и метапоэтики. Ситуация «текст о тексте» предполагает параллельное (перекрестное) развитие с последующим совмещением двух повествовательных линий – теоретической и художественной на уровне метаконцепции. Автор одновременно существует в двух плоскостях. В одной – он создатель художественного полотна. В другой – он постигает смысл творческого процесса (и образа творца), поднимаясь до уровня исследователя и теоретика.

Речь идет о взаимодействии текста с метатекстом, причем, в тексте есть разного рода метасигналы активизирующие процессы смыслопорождения и оформления концепции писателя на метауровне. Подчеркнем, что описываемая нами трансформация происходит с текстом, который находится в ситуации дискурса. Поэтика экфрасиса реализуется в тексте с помощью приема «текст в тексте» (известного как прием «роман в романе»). Отметим, чтоэкфрасис может быть деталью, образом, концептом. Даже если в исследуемом художественном контексте экфрасис не выходит за рамки детали или образа, он не перестает быть текстом, содержащим в себе систему знаков в любой момент способной заявить о себе в полную силу благодаря эстетическому потенциалу и преодолеть уже существующие текстовые границы благодаря потенциалу коммуникативному. Экфрасис – семиотически самодостаточен.

Возможности экфрасиса таковы, что выйдя за рамки основного («материнского») текста, преодолев повествовательное притяжение, он способен поглотить «материнский» текст и «навязать» ему свою волю и свои правила, стать доминантой творческого процесса и на художественном, повествовательном уровне, и на уровне концептуальном. Такие удивительные метаморфозы следует рассматривать именно как творческий эксперимент, что меняет и роль исследователя (читателя), цель которого теперь не только сотворчество, но наблюдение за прохождением творческого эксперимента, участие в лабораторных испытаниях, фиксация и описание результатов. Изменен и статус автора как инициатора творческого эксперимента. Концепция в процессе творческих преобразований и преломлений также должна перейти на уровень метаконцепции. Конечно, ряд теоретических допущений следует сделать, учитывая вид искусства, к которому относится экфрасис, помещенный в художественный текст. Но глубину данной категории, ее многоуровневость и полифункциональность это все равно не отменяет.

В рамках настоящего исследования нами будет рассмотрен один из первых в русской литературе примеров использования экфрасиса как многофункционального образования. Речь идет о живописном экфрасисе в поэтическом тексте. Наиболее известным в этой области примером является пушкинская «Мадона» (1830).Но существуют и более ранние образцы, например, стихотворение А. Д. Кантемира «О своей полюбовнице» (1736–1742). Поэт обращается к художнику («превосходнейшему меж всеми») с просьбой нарисовать женский портрет, но изобразить при этом надо некий идеал женственности (женщина-мечта), образ Прекрасной Дамы.Шаг за шагом лирический герой воспроизводит облик своей возлюбленной: он живописует словом: «Напиши ты мне вначале // Мягки черноваты кудри // И, буде воск того сможет // Пусть те будут благовонны. // Напиши от двух щек выше, // Под пресмуглою косою, // Чело из кости слоновой. // Брови пусть не отдалены, // Не близки будут друг к другу, // Да не чувственное будет // Что порожжее меж ними: // Пусть черны будут ресницы, // Огненные сделай очи, // Как Минервинные серы // И как Венусовы светлы. // Шипки с молоком смешавши, /Тем напиши нос и щеки, // Уста сделай таковые, //

Чтоб все чувства пробуждали // И лобзания прощали. // Ниже мягкого бородка, // Вокруг белой, как снег, шеи, // Пусть летят все Благодати…» [6, с. 77].

Лирический герой обращается к художнику, подчеркивая, что его умение рисовать напрямую связано с «живостью» восприятия образа и краски играют при этом непоследнюю роль: «И, буде воск того сможет // Пусть те будут благовонны…»; «Шипки с молоком смешавши, // Тем напиши нос и щеки…» [6, с. 77]. Две богини римского пантеона дополняют женский образ. Минерва (отождествляемая с Афиной) – богиня мудрости, войны и городов, покровительница писателей и актеров (позднее – учителей, музыкантов и врачей) [4, с. 366]. Венера (отождествляемая с Афродитой) – богиня плодов, красоты и любви (любовной страсти) [4, с. 121]. Облик героини на портрете завершается облачением ее в бледно-багряную одежду: «Облачи ты ее в прочем // В бледно-багряну одежду. // И сквозь ту мала часть плоти // Пусть видна будет, чтоб тело // Каково, с того познати» [6, с. 77].

Кульминационный момент произведения связан с последними строками: «Полно столько: уж всю вижу: // И вот воск говорить станет». [6, с. 77] Это момент, когда лирический герой закончил свое описание и уступает место краскам, которые будут говорить вместо него, т.е. смогут показать женский образ настолько живо, насколько это возможно описать словом. В стихотворении несколько планов – один из них теоретический. Он особенно актуален, учитывая специфику литературного процесса начала XVIII в., так называемого «петровского периода», когда шла выработка новых принципов поэтики. В подробном описании прочитывается желание поэта не только показать некий образ, но указать на особенности изображения образа в качестве своеобразного руководства к действию. И художник в данном теоретическом контексте оказывается фигурой несвободной: он – часть образа поэта. В финальной кульминационной части следует обратить внимание на то, что как только поэт заканчивает свое описание и образ становится «зримым», то происходит его оживление или преображение в красках. Отметим два момента: первый – живописное полотно закончено в тот момент, когда завершено словесное описание и второй – в момент завершения словесного описания происходит активизация живописного плана (на наш взгляд на фоне данного словесно-живописного синтеза может быть рассмотрена проблема взаимодействия формы и содержания).

Еще раз укажем на момент, интерпретируемый как завершение творческого процесса, когда поэт-художник закончил живописать словом и образ остается на бумаге для последующего восприятия зрителями и читателями. Поэт-художник – особый тип творца, обладающего художественным мастерством, а также своей музой, вдохновляющей и благословляющей на создание высоких, одухотворенных образов, способных вызывать эмоциональный отклик. В стихотворении А. С. Пушкина творческий и душевный порывы находят свое воплощение в духовной сущности – образ Девы Марии с младенцем на руках: «В простом углу моем, средь медленных трудов, // Одной картины я желал быть вечно зритель, // Одной: чтоб на меня с холста, как с облаков, // Пречистая и нашбожественный спаситель – // Она с величием, он с разумом в очах – // Взирали, кроткие, во славе и в лучах, // Одни, без ангелов, под пальмою Сиона…» [5, с. 296].

В пушкинском сонете кульминационный момент также находится в финале: картина «оживает» и в жизни поэта появляется женщина-муза, женщина-мечта. Поэт называет ее «чистейшим образцом», воплощающим в себе «чистейшую прелесть» картины, вдохновляющей поэта и дающей ему ощущение духовной полноты, гармонии. Экфрасис, таким образом, «расслаивается», существует в нескольких повествовательных планах и также как в случае с произведением А. Д. Кантемира актуальным

является теоретический аспект. Экфрасис «оживляет», делает зримым или ощутимым сам процесс творчества – это особым образом сказывается на внутренней организации произведения, так как одновременно функционируют несколько пространственных линий, создается полифоническая ситуация (с углублением психологизма) на фоне перехода текста («текст в тексте», «картина в тексте») на метауровень («текст о тексте»). Если в самом тексте действует лирический герой, ищущий свою музу, осознанно и подсознательно стремящийся к своему идеалу красоты и духовности, то на мета-уровне, когда актуализируется ситуация художественно-теоретического синтеза, появляется мета-образ творца – тип героя «поэт-художник».

В связи с этим приведем еще один пример уже из лирики начала XX в. – стихотворение Н. Гумилева «Андрей Рублев» (1916). Также как и в стихотворении А. Д. Кантемира основная часть – описание женского облика. Первые четыре строки – вводная часть с ключевым семантическим компонентом: женский лик – рай: «Я твердо, я так сладко знаю, // С искусством иноков знаком, // Что лик Жены подобен раю, // Обетованному творцом». Продолжая смысловой ряд «рай-древо», поэт берет за основу мифологему древа жизни. Вторая, третья, четвертая и пятая строфы – последовательное описание «женского лика» («лик Жены»): «Нос – это древа ствол высокий; // Две тонкие дуги бровей // Над ним раскинулись, широки, // Изгибом пальмовых ветвей. // Два вещих сирина, два глаза, // Под ними сладостно поют, // Велеречивостью рассказа // Все тайны духа выдают. // Открытый лоб – как свод небесный, // И кудри – облака над ним, // Их, верно, с робостью прелестной // Касался нежный Серафим. // И тут же, у подножья древа, // Уста – как некий райский цвет, // Из-за какого матерь Ева // Благой нарушила завет…» [2, с. 252].

Подобно А. Д. Кантемиру и А. С. Пушкину Н. Гумилев создает свой «чистейшей прелести чистейший образец», включаясь в уже существующую поэтическую традицию. Сам процесс создания образа организован очень похоже: поэт «рисует» лик Жены, опираясь на два образа – Девы Марии и Евы. У А. Д. Кантемира также два образа – Минервы и Венеры – меж которых помещен собственно идеал поэта-художника. Два образа и у А. С. Пушкина – Дева Мария и Иисус. Рассматриваемое в контексте двух литературных традиций – кантемировской и пушкинской – стихотворение Н. Гумилева получает возможность полноценной интерпретации и оценки. Особый интерес представляет данное произведение в аспекте функционирования типа героя, названного нами «поэтом-художником». Н. Гумилев поместил в название имя художника, хотя самого Андрея Рублева, как и его иконописных полотен (например, знаменитой «Троицы») в тексте нет. Есть художник-поэт, который «с искусством иноков знаком» и, продолжая их традиции, создает свое живописное произведение. Может ввести в заблуждение шестая строфа: «Все это кистью достохвальной // Андрей Рублев мне начертал // И этой жизни труд печальный // Благословеньем Божьим стал…», но зная о традиции А. Д. Кантемира в изображении «поэта-художника» и о таком художественном принципе как «живописание словом» (слово преобразуется в живописное изображение, а поэт «передает эстафету» живописцу) мы делаем вывод о существование особого типа героя-творца, соединяющего в себе черты и поэта, и художника («художник, живописующий словом» или «поэт, наделяющий слово яркими и живыми красками»).

Сам творческий процесс существует в двух планах: во-первых, есть некий высокодуховный ориентир как воплощение «чистейшей прелести», во-вторых, есть творческая личность, которая создает свое полотно. Если в пушкинском тексте скрыт «рафаэлевский код», то в гумилевском тексте – «рублевский код». И у А. С. Пушкина, и у Н. Гумилева в процессе творчества живописные полотна «совмещаются» подобно

тому, как совмещаются литературные и живописные традиции, линии преемственности. Отметим также, что с пушкинской традицией стихотворение Н. Гумилева сближает обращение вреальному женскому образу (возлюбленная как муза, жена поэта). В связи с указанной нами литературной линией «Кантемир – Пушкин – Гумилев», приведем мысль А. К. Жолковского о «современном понимании художественного слова не просто как носителя содержания, а как воплощенного поступка» [3, с. 7]. Само обращение к экфрасису, его полномасштабное использование в структуре повествования, а также его использование в концептуальном оформлении представлений о творческом процессе и психологии творца является вариантом теоретической и художественной ситуации «слова как воплощенного поступка».

Литература

1. *Гарипова Г. Т.* Художественная модель бытия в литературе XX века. Монография. Т.: Mumtozso'z, 2012.

2. *Гумилев Н.* Стихотворения и поэмы. М.: Худож. лит., 1988.

3. *Жолковский А. К.* Блуждающие сны. Из истории русского модернизма. Сборник статей. М.: Сов. писатель, 1992.

4. *Мифологический* словарь / под ред. Е. М. Мелетинского. М.: Сов. энциклопедия, 1991.

5. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2. М., 1959

6. *Русская* литература XVIII века / сост. Г. П. Макогоненко. Л.: Просвещение, 1970.

7. *Хализев В. Е.* Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999.

8. *Экфрасис* в русской литературе. Сборник Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М.: МИК, 2002.

Ю. Ю. Касымов
Андижанский сельскохозяйственный институт
(Андижан, Узбекистан)

Поэт и время: к вопросу о личностном мироощущении С. Есенина

В творчестве русского поэта и писателя Сергея Александровича Есенина особое воплощение получает специфика двойственного сознания, становясь не только отражением проблемных вопросов периода порубежья (19–20 веков), но и личностного мироощущения писателя.

Основной чертой, неким стержнем всего творчества Есенина явилось его осознание времени, эпохи. Он особенно живо, болезненно воспринимал все происходящее вокруг и воплощалось в его трагическое мироощущении.

В творчестве С. Есенина феномен «двойничества» наиболее яркое воплощен в полярности его сознания, противостоянии и непрестанной борьбе:

Дар поэта – ласкать и карябать,
Роковая на нем печать
Розу белую с черною жабой
Я хотел на земле повенчать
Пусть не сладились, пусть не сбылись
Эти помыслы розовых дней,
Но коль черти в душе гнездились
Значит ангелы жили в ней! [1, с. 237]

Правомерно точка зрения многих исследователей, утверждающих, что творчество поэта, по сути, является автобиографией его души, не находящей себе покоя в этом бушующем мире.

Личность поэта в оценках современников представляется крайне противоречивой. Одни говорили о его обаянии, привлекавшем к нему самых различных людей, о его добром, необыкновенно отзывчивом отношении к людям. Другие называли его буйствующим скандалистом, живущим «в красном тумане особого, русского пьянства», говорили о его подозрительности и мнительности в отношении с людьми. И на всем его творчестве лежит отпечаток его душевной раздвоенности, порожденной мучительной потребностью понять себя, мир, который его окружает, найти свое место в нем.

Уже в раннем творчестве поэта прослеживается раздвоенность его внутреннего мира: с одной стороны, лирический герой Есенина предстает тихим и кротким, как и горячо любимая им родина, исполненным грусти, благоговения. С другой стороны, неоднозначность поэта проявляется в жизнеутверждающем, светлом начале, в спокойном умиротворении. Лирический герой поэта безмятежно и радостно взирает на жизнь.

Двоящееся сознание Есенина также выражало общее настроение кризисного сознания эпохи рубежа XIX–XX веков:

Пойду в скуфье смиренным иноком,
Иль белобрысым босяком … [1, Т.4,129]

С одной стороны, лирический герой Есенина предстает тихим и кротким, как и горячо любимая им родина, исполненным грусти, благоговения, он молится на «копны и стога», «на алы зори», «причащается у ручья». С другой стороны, он с отроческих лет полон буйной страсти:

…Зацелую допьяна, изомну, как цвет
Хмельному от радости пересуду нет…

В нем есть нечто лихое, разбойное:

Я одну мечту, скрывал, нежу,
Что я сердцем чист.
Но и я кого – ни будь, зарежу
Под осенний свист… [1, т. 4, с. 211]

В ранней лирике Есенина уже намечаются те мотивы тоски, безысходного отчаяния, которые будут характерны для заключительного периода его творчества:

Будто жизнь на страданья мое обречена;
Горе вместе с тоской заградили мне путь;
Будто с радостью жизнь навсегда разлучена;
От тоски и от ран истомилась грудь [1, т. 1, 83].

Лирический герой Есенина уже ощущает свою отчужденность от мира, от людей:

Не мог я жить среди людей,
Холодный яд в душе моей.
И то, чем жил и что любил,
Я сам безумно отравил… [1, т. 1, с. 112].

Он ощущает свое одиночество и неприкаянность: «…Я один, и никого нет на свете, который бы пошел мне навстречу такой же тоскующей душой… Я пошел бы

с ним от этого чуждого мне мира …» (Из письма С. Есенина М. П. Бальзамовой, Москва, 1912–1913) [1, т. 7, с. 39]. Эти слова свидетельствуют, что поэт ощущает себя, словно «выпавшим» из жизни, не вписывающимся в нее. В пору юности Есенин уже думает о скорой смерти. В стихотворении «Край любимый! Сердцу снятся…», он писал:

Все встречаю, все приемлю
Рад и счастлив душу вынуть
Я пришел на эту землю,
Чтоб скорей ее покинуть [1, т. 4, с. 56].

Проблематика творчества Есенина позднего периода связана с отражением кризисного сознания современного человека, с феноменом «отчуждения» и «самоотчуждения» личности, переживающей драму потери своих корней, связи с миром. Кризисное состояние духа обуславливается обострением внутренней дисгармонии личностного сознания, что обусловило итоговое сложное психологическое состояние С.Есенина в период создания поэмы «Черный человек».

Литература

1. *Есенин С. А.* ПСС: в 7 т. М., Правда, 1995.

З. А. Касымова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

О ПРОБЛЕМАХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СХОЖДЕНИЯ

Проблемы сравнительного исследования литератур всегда оставались среди наиболее актуальных в литературоведении. На современном этапе развития мирового сообщества принято говорить о кризисе сравнительного литературоведения, которое «процветало тогда, когда существовали границы, предполагавшие различия, вызревавшие в национальных ячейках культур, литератур. Когда развитие вырывается из национальных границ и господствуют транскультурационные процессы, культурно-литературная семантика настолько унифицируется, что делает сравнительное литературоведение своего рода реликтом» [7]. Однако, при внимательном взгляде на историю сравнительного литературоведения, можно заметить, что кризис сопровождал ее почти на всем пути развития, нисколько не мешая ее дальнейшему росту, а, напротив, стимулируя его [13]. И, особенно сегодня, когда взаимоотношения между культурами строятся в «свете старой латинской формулы «единства несходного» (concordia discors)» [14], еще острее ставится вопрос о самобытности каждой национальной литературы, стремящейся занять достойное место в мировом культурном пространстве. А в рамках изучения истории литературного процесса вновь актуализируется понятие типологических схождений.

Впервые о них заговорил В. М. Жирмунский, противопоставив их «влияниям» и «заимствованиям», прежде являвшимся основным объектом изучения сравнительного литературоведения. Продолжая дело А. Веселовского, он утвердил основные принципы сравнительного литературоведения, как раздела истории литературы [5, с. 66–67]. В.Жирмунский писал: «Подобно тому как общественно-политические отношения эпохи феодализма, обусловленные сходным состоянием производительных сил и производственных отношений, обнаруживают (несмотря на значительные

местные различия) типологически сходные черты на крайнем западе Европы и, например, в Средней Азии (развитие феодальных форм землевладения, цехового ремесла и т.п.), так и в области идеологии – искусство, в частности литература, как образное познание действительности представляет значительные аналогии у разных народов на одинаковых ступенях общественного развития» [5, с. 68]. Исходя из этого, ученый предложил определение термина: «Черты подобного сходства, более общего или более специального, при отсутствии непосредственного взаимодействия и контакта могут быть названы историко-типологическими аналогиями или схождениями». В. Жирмунский назвал типологические исследования в числе трех наиболее важных форм исследований, составляющих основные проблемы сравнительного литературоведения: сравнение историко-генетическое, сравнение историко-типологическое, сравнение, устанавливающее международные культурные взаимодействия, «влияния» и «заимствования» [6, с. 186].

В. М. Жирмунский исследовал примеры историко-типологических схождений в поэзии западных и восточных народов в эпоху феодализма «в условиях, не исключающих, но ставящих под сомнение возможность непосредственного литературного взаимодействия» [5, с. 68]. Вслед за ним проблемы сравнительного изучения литератур средневекового Востока и Запада на основе типологических схождений рассматривал Е. М. Мелетинский [10].

Значение типологических схождений в литературоведении подчеркивал и А. Дима. Он считал, что предметом исследований сравнительного литературоведения «является частный аспект литературных явлений» и «соотнесение этих явлений <…> с аналогичными в другой сфере», что «сравнительное литературоведение стремится выявить общие закономерности межлитературных связей, учитывая, прежде всего, общественно-экономические факторы при научной характеристике явления» [3, с. 29]. Предметом исследования науки он назвал: «взаимоотношения различных литератур, иными словами, прямые контакты, влияния, заимствования, типологические схождения, а также специфические процессы развития национальных литератур» [3, с. 94]. И. Г. Неупокоева выделяла два типа литературных взаимосвязей: связи контактные и связи по исторически обусловленному сходству литературных процессов, то есть те же типологические схождения. Влияния, переводы, заимствования, подражания, стилизации и образные аналогии она рассматривала в ряду «различных форм литературных взаимодействий» [11, с. 27]. Д. Дюришин видел цель литературной компаративистики в выяснении «типологической и генетической сущности литературного явления (изобразительных средств, художественных произведений, творческого наследия писателей, литературных школ, жанров, стилей и т.п.), раскрытии внутренних закономерностей, присущих литературному явлению как историческому феномену и одновременно как историческому факту вообще без учета его конкретно-исторической обусловленности» [4, с. 69–70].

Значимость типологических схождений при исследовании мирового литературного процесса, подчеркивал и Ю. Б. Виппер. Он считал, что именно решение проблемы осмысления типологических схождений, «связанной в свою очередь с исследованием разных конкретно-исторических типов, в которых выражается взаимодействие законов единства и неравномерности мирового литературного развития, и позволяет приблизиться к основным закономерностям этого процесса» [2, с. 285–311]. В. Р. Аминева, исследуя разницу между сравнительным и сопоставительным литературоведением, назвала типологические схождения в ряду актуальных проблем сравнительного литературоведения [1] и посвятила им множество исследований. В последнее время литературная компаративистика значительно развила и изменила свою

терминологию. Рассуждая о проблемах сравнительного литературоведения, Н. Пахсарьян отметила, что «собственно компаративистские понятия (например, дифференциация контактных, генетических и типологических связей между произведениями и литературами) сегодня не столько устарели (то есть, прежде всего, потеряли свою объясняющую, аналитическую силу), сколько, думается, вышли из моды» [12]. Однако и теперь работы, исследующие типологические схождения в литературоведении [9] и в эпосоведении [8], доказывают значимость данного явления для науки.

Литература

1. *Аминева В. Р.* О категориях сопоставительного литературоведения / Сопоставительная филология и полилингвизм. Казанский государственный университет, 1995–2003 гг. URL: http://gazeta.ksu.ru/f10/publications/2003/sopost.php?sod=31.

2. *Виппер Ю. Б.* О некоторых теоретических проблемах истории литературы // Виппер Ю. Б. Творческие судьбы и история. (О западноевропейских литературах XVI – первой половины XIX века). М., 1990.

3. *Дима А.* Принципы сравнительного литературоведения. М.:Прогресс, 1977.

4. *Дюришин Д.* Теория сравнительного изучения литературы. М.: Прогресс, 1979. *Жирмунский В.* Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Жирмунский В. Сравнительное литературоведение: Восток и Запад. Л.: Наука, 1979.

5. *Жирмунский В.* Сравнительно-историческое изучение фольклора // Жирмунский В. Сравнительное литературоведение: Восток и Запад. Л.: Наука, 1979.

6. *Земсков В.* Сравнительное литературоведение и «История мировой литературы» // Вопросы литературы. 2016. № 3.

7. *Корякина А. Ф.* Олонхо и древнеиндийский эпос «Рамаяна»: типологические схождения и расхождения в сюжете // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова: Серия Эпосоведение. 2016. № 2.

8. *Қосимов А.* Типологи кўхшашликларваўзаротаъсирнингназариймуаммолари: филол. фанлари доктори диссертацияси. Фарғона, 2007.

9. *Мелетинский Е.* Проблемы сравнительного изучения средневековой литературы (Запад/Восток). URL: http://www.ruthenia.ru/folklore/meletinsky18.htm.

10. *Неупокоева И. Г.* Некоторые вопросы изучения взаимосвязей и взаимодействия национальных литератур // Взаимосвязи и взаимодействия национальных литератур. М.: Издательство АН СССР, 1961.

11. *Пахсарьян Н.* Ответы на вопросы круглого стола «Проблемы современного сравнительного литературоведения». URL: http://natapa.msk.ru/biblio/works/comparative.htm.

12. *Романова Ю.* Как говорить сравнительно о сравнительном литературоведении? // НЛО. 2012. № 118.

13. *Шайтанов И.* Триада современной компаративистики: глобализация – интертекст – диалог культур // Вопросы литературы. 2005. № 6.

Т. В. Клокова

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

Петербургский текст в поэзии Бориса Рыжего

Понятие «Петербургский текст» ввел В.Н. Топоров, работа которого «Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему)» стала основополагающей для дальнейших исследований. Статья была опубликована параллельно с не менее важной работой Ю. М. Лотмана «Символика Петербурга и проблемы семиотики города». Однако, как верно заметила З. Г. Минц в работе «Петербургский текст и русский символизм»: «Еще в работах Н. П. Анциферова было показано, что

классические произведения русских писателей о Петербурге отличаются высокой степенью общности, позволяющей рассматривать их как некое единство. Б. В. Томашевский подчеркнул, что речь идет не просто о «петербургской теме» как таковой, а о важных особенностях поэтики произведений, линия которых протянулась от Пушкина к Достоевскому и литературе начала XX в.» [7, с. 78].

Несмотря на то, что основной корпус стихотворений Бориса Рыжего отсылает к топосу Свердловска, представляется необходимым говорить о вхождении поэзии Рыжего в Петербургский текст русской литературы. В ходе предварительной работы мною было выявлено, что из более тысячи известных на сегодняшний день стихотворений поэта около двадцати можно анализировать в контексте петербургской темы.

Прежде всего, хотелось бы отметить связь поэзии Рыжего с творчеством авторов, произведения которых включают в Петербургский текст. Наиболее отчетливо в стихотворениях Бориса Рыжего звучит блоковская интонация. Одна из главных особенностей поэтики обоих авторов – музыкальность, которой буквально пропитаны стихотворения двух поэтов. Не являются исключением и тексты о Петербурге. Более того, у Рыжего город представлен как рождающийся и встающий из музыки:

Я сказал: посмотри, как он низко берет,
и из музыки город встает [8, с. 65].

Музыка в стихах Рыжего возникает, словно из ниоткуда, и растворяется в городском пространстве. Сравним с Блоком:

Я остался, таинственно светел,
Эту музыку блеска впивать… [4, с. 236];

В песнях дальних колоколен [4, с. 227].

На фоне музыкального Петербурга изображены встречи лирических героя и героини. Марта Шарлай отмечает родственность Блока и Рыжего: «что бы ни было, не проклясть, а так и видеть в ореоле чистоты и святости Прекрасную ли Даму, живую ли Возлюбленную, ибо, откуда бы Она ни была, чувство к ней рождается из самых глубин души и задевает самые тонкие струны, сочиняя музыку вечной печали и ожидания» [12].

Рыжий, обращаясь в своих «петербургских» стихах к Блоку, вспоминает «Прекрасную даму»: «Нет, нам нужнее «Прекрасная дама», // желчь петербургского дня» [8, с. 250], но потом оговаривает:

Нет, мне нужней прикурить одиноко,
взором скользнуть по трубе,
белою ночью под окнами Блока,
друг дорогой, вспоминать о тебе! [8, с. 250].

В данной «оговорке» автор отсылает к обыденным, но в то же время возвышенным вещам, уходит от абстрактных символов к более конкретным, обращается не к Прекрасной даме, а к реально существующему человеку – своему другу Олегу Дозморову. Но если мир лирического героя Блока после ухода Прекрасной Дамы становится дисгармоничным и темным (циклы «Город», «Страшный мир»), то у Рыжего мы этого не наблюдаем. Если «автогерой» Рыжего и одинок, то это одиночество гармоничное, цельное, и печаль не вносит дисгармонию ни во внутренний, ни во внешний мир. Для обоих поэтов важной является примитивная жизнь, так как она, по замечанию Лотмана, «имеет таинственный смысл» [5, с. 189].

Санкт-Петербург в стихах обоих поэтов представляется городом реально существующим, но в то же время иллюзорным. Например, в стихотворении Рыжего сначала описывается причал, играющий трубач, «автогерой» вместе с лирической героиней внимают музыке и городу, но оба понимают хрупкость этого мира.

Абстрактные образы (неба, ангелов, вечности и т.п.), с помощью которых обычно расширяется художественное пространство в поэзии Бориса Рыжего, характерны и для «петербургских» стихотворений. Неоднократно звучат эти темы в цикле Блока «Город»:

Одной из самых известных тем Петербургского текста русской поэзии является миф о Медном Всаднике. Он встречается в различных вариантах и описаниях, но обладает общими чертами. Борис Рыжий также обращается к данной теме, сохраняя традиции и внося новые интонации. Автор отсылает к поэме Пушкина и в самом названии стихотворения «Бледный всадник». У читателя сразу возникает вопрос: почему всадник не медный, а бледный? Думается, во-первых, это фонетическая игра. По звучанию «медный» и «бледный» близки. Особенно, если учесть, что словосочетание «медный всадник» является устойчивым, можно практически констатировать, что именно это сочетание услышит и увидит читатель (кстати, у Пушкина встречается рифма «бледной-медный» – речь идет об озаренном бледным светом луны Медном всаднике). Итак, фигура Пушкина появляется как бы сама собой, на это не требуется прямых указаний. Во-вторых, вероятно, это связано с изображением всадника в стихотворении. Напрямую о всаднике сказано лишь в последней строфе:

> Вскакивает на коня и мчит
> бледный всадник. В ночи [9].

Но его призрачное, едва уловимое присутствие ощутимо на протяжении всего стихотворения. В-третьих, в стихотворении Рыжего образы неоднозначны. В самом начале появляется огонь, который «бьет копытами и храпит» и в конце «Пусть деревья страшит огонь. // Для камней он – что рыжий конь» [8, с. 72]. Через стихию огня автор выводит образ коня. Движение самого всадника порывисто и стремительно и отсылает к стихии ветра. Также в стихе упоминается вода («над Невою») и камень («мне милей по камням ходить»). Вскакивающий на коня всадник представлен скорее как иллюзия, фантазия «автогероя», но до конца это не проясняется, точно так же, как в видении Евгения в «Медном всаднике».

«Автогерой» Рыжего оказывается включенным не только в поле Петербургского текста, но и в конкретные тексты внутри него. Более того, лирический герой Рыжего напоминает самого пушкинского Евгения, но он не страшится ожившей статуи, всадник не нагоняет «автогероя». «Автогерой» лишь наблюдает картину мчащегося всадника. Кроме того, говорится о большей любви к статуям, чем к людям.

Также можно провести параллель между Евгением Пушкина и «автогероем» Рыжего через их отношения с городом. И тот, и другой представлены как герои, взаимодействущие со стихиями. Если быть точнее, то «автогерой» стихии наблюдает, но не входит в них, Евгений же ощущает напряженность и борьбу со стихиями – в этом их различие. Сходство прослеживается вдругом – оба представлены на фоне города как «незаметные для мира»:

> …Наш герой Живет в Коломне; где-то служит,
> Дичится знатных и не тужит
> Ни о почиющей родне,
> Ни о забытой старине [9].

У Рыжего это выражено в двух словах, которыми «автогерой» характеризует себя: «Я так» [8, с.72].

Для языка Рыжего характерно употребление жаргонизмов и слов, относящихся к «низовой» сфере культуры, последнее Топоров в Петербургском тексте характеризует как «экзотичность» слов [10, с. 317].

Выше мы отмечали, что Рыжий в «Бледном всаднике» уже в самом названии дает отсылку к Пушкину. Но если эта отсылка не прямая, а скорее частично скрытая, то в стихотворении «Было в Петербурге» автор прямо указывает на поэта, произведения которого рассматриваются в рамках Петербургского текста – Ф. И. Тютчева. Цитата из стиха Тютчева «Опять стою я над Невой…» (посвящено Е. А. Денисьевой, написано спустя четыре года после ее смерти) размещена в эпиграфе. Мотив смерти и ощущение трагичности звучит в обоих произведениях. Рыжий словно продолжает стихотворение Тютчева и ведет с ним диалог. Как и лирический герой Тютчева, герой Рыжего стоит «над вечернею Невою» [8, с. 80], в которой «струится лунное сиянье» [11]. Поэтическое эхо звучит в стихотворении Рыжего, в последней строфе он обращается к своему предшественнику напрямую.

Но в конце произведения звучит мотив покоя, Нева представляется не бушующей стихией, а «тихим небом». Стихотворения Тютчева и Рыжего надрывны, но это спокойный надрыв (особенного у Рыжего), то есть «ненадрывный надрыв», насколько это возможно.

Одной из характерных особенностей поэтики Рыжего является кинематографичность. Вот как она обнаруживает себя в данном стихотворении. В начале обозначается место и время: Нева, вечер. Герой стоит и смотрит на воду, в которой «качается» месяц. Мы наблюдаем кинематографическое перемещение плана – от общего к герою, от персонажа условная камера перемещается к воде, на которую мы уже смотрим глазами самого героя. Затем кадр снова возвращается к общему плану, после чего герой исчезает.

Динамика создается посредством употребления глаголов движения. Читатель словно погружается в сюжет фильма, такой прием организуется за счет передачи происходящего вокруг глазами лирического героя, позволяя смотреть через «объектив камеры» лично каждому.

По замечанию Т. А. Арсеновой, «культура XX в., как известно, ознаменовавшаяся возрастанием роли визуального компонента в восприятии эстетических предметов (эпоха становления и расцвета фотографии и кино), нередко использует данный прием – прием «путешествия» читателя в визуализируемый поэтический дискурс» [3].

Итак, мы попытались осветить некоторые аспекты Петербургского текста в поэзии Бориса Рыжего. В ходе исследования было выявлено, что Рыжий является не только преемником и продолжателем предшествующих традиций (Пушкин, Блок, Тютчев), но и автором, который внес в петербургский «сверхтекст» новые поэтические интонации и расширил образную структуру. Музыкальность и кинематографичность как одни из главных особенностей поэтики Рыжего, ярко выражены в петербургских стихотворениях поэта.

Литература

1. *Анциферов Н. П.* Быль и миф Петербурга. URL: https://www.litmir.me/br/?b=104609&p=1.

2. *Анциферов Н. П.* Душа Петербурга. URL: https://e-libra.ru/read/178951-dusha-peterburga.html.

3. *Арсенова Т. А.* Кинофильм как модель хронотопа прошлого в лирическом сознании Бориса Рыжего // Вестник Удмуртского гос. ун-та, 2011. Сер. 5: История и филология. Вып. 4.

4. *Блок А.* Малое собрание сочинений. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.

5. *Лотман Ю.М.* Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Таллин, 1992. Т. 2.

6. *Минц З. Г.* Блок и русский символизм: Избранные труды: В 3 кн. СПб.: Искусство. СПб., 2004. Кн. 3: Поэтика русского символизма.

7. *Минц З. Г., Безродный М. В., Данилевский А. А. «*Петербургский текст» и русский символизм // Труды по знаковым системам. Тарту, 1984. Вып. XVIII.

8. *Рыжий Б. Б.* В кварталах дальних и печальных: Избр. лирика. Роттердамский дневник. М.: Искусство – XXI век, 2012.

9. *Пушкин А. С.* Медный всадник. URL: http://ilibrary.ru/text/451/p.1/index.html.

10. *Топоров В. Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. М., 1995.

11. *Тютчев Ф. И.* Опять стою я над Невой. URL: https://rustih.ru/fedor-tyutchev-opyat-stoyu-ya-nad-nevoj.

12. *Шарлай М.* Поэзия Бориса Рыжего: избирательное сродство // Урал. 2004. № 5.

А. В. Корзун

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

Образы детей в повестях А. Алексина

Анатолий Алексин не так давно был одним из самых читаемых детских, подростковых прозаиков в России, а за рубежом легко конкурировал с такими титанами детской литературы, как, например, Астрид Линдгрен – создательницей великого Карлсона. Писатель в большей степени известен как создатель детской и подростковой прозы. Однако, он как и Агния Барто создавал свои произведения «на вырост», т.е. его произведения одинаково интересны и детям и взрослым. Взрослые в большей степени оценят глубину психологического анализа, детей больше привлекут герои-сверстники. В произведениях Анатолия Алексина главным является воспитание молодого поколения, передача ему нравственных ценностей. В них рассматриваются важные проблемы развития, становления личности ребенка в семье, взаимоотношения детей с родителями, учителями и сверстниками.

Конфликты в произведениях Анатолия Алексина отражают сложный мир взаимоотношений детей и взрослых «А тем временем где-то…» (1967), «Мой брат играет на кларнете» (1968), «Действующие лица и исполнители» (1975), «Поздний ребенок» (1976), «Третий в пятом ряду» (1977), «Безумная Евдокия» (1978). Объективное изображение положения ребенка в обществе, в его взаимодействии со взрослыми, в первую очередь с родителями, учителями, наставниками, позволило писателю отразить существенные аспекты статуса детства в 50–80-е годы XX в. Творчество Алексина дает наглядную картину того, как развивались отношения между поколениями от представления о взрослом как образце для подражания ребенка до признания в ребенке его лидерства.

Ребенок в произведениях писателя – равноправный субъект общения. А это, в свою очередь, усиливало оппозиционность мира детства и взрослости. Алексин показал и детские объединения («штабы»), и конфликт ребенка с учителями («Третий в пятом ряду»), и разобщенность детей с родителями («Молчун»). Для Алексина уже бесспорно право ребенка судить взрослых, поэтому он свои повести выстраивает как диалог взрослых и детей. В поэзии Агния Барто первая стала критиковать взрослых в сатирических стихотворениях. Герой произведений Алексина – равноправный участник диалога со взрослыми, в ряде ситуаций он превосходит взрослых по своим

нравственным характеристикам и по зрелости принимаемых решений. Темпы развития ускоряются, нарастает разрыв между поколениями, и в этих условиях ребенок острее реагирует на изменяющиеся представления. Таким героем является Ваня Белов из повести «Третий в пятом ряду», который борется с несправедливостью учителей, «стоит горой» за своих друзей и как, оказывается, погибает, в расцвете лет сражаясь за свою страну. Интересы близких ему людей стоят выше его собственных, он, не раздумывая, бросается на помощь, рискуя жизнью, взбирается по карнизу в окно учительской, берет чужую вину на себя, заступаясь за друга, совершая свои «спасательные экспедиции», он никому ни за что не платит и ничего не желает взамен.

В ранних произведениях А. Алексина был удачно найден герой-подросток, от имени которого велось повествование. На первом плане в них выступало не психологическое, а юмористическое: и в интонациях, и в сюжете («Тридцать один день», «Отряд шагает в ногу»). Психология героя раскрывалась в этих повестях в действии, жестах, диалогах, брались отдельные ее грани, правда, основные, ведущие. На последующих этапах творчества, когда начнется углубление психологического анализа, наступит своеобразное равновесие юмора и психологизма. Так, например, в повестях «Саша и Шура», «Мой брат играет на кларнете», «Поздний ребенок» психологический анализ связан с проникновением автора в характер подростка, с показом взаимосвязей внешнего, взрослого мира и внутреннего, детского. При этом психологизм тесно переплетается с комическим.

Так, в повести «Мой брат играет на кларнете» А. Алексин высмеивает идею лжесамоотречения сестры, которой хотелось, чтобы брат перестрадал, отказался от любви и стал гением. Себя же она готова принести в жертву предполагаемому будущему брата.

Писатель против философии страдания, он за полноту человеческой жизни. А. Алексин с юмором говорит о важных вещах, не снижая их значимости. В повести «Саша и Шура», например, мальчик Саша, рассказывающий о своей поездке, замечает: «На нижней полке полулежала толстая-претолстая или, как говорят, полная женщина с бледным, очень жалостливым лицом. Но я уже заметил: бывают такие жалостливые люди, на которых только взглянешь – и сразу не хочется, чтобы они тебя жалели или делали что-нибудь доброе» [1, с. 12].

Наблюдение над людьми, переданные через восприятие подростка, в данном случае оформлены, как юмористические замечания. Этому способствует варьирование слова «жалость», обыгрывание деталей портретной характеристики, проникновение в сущность характера, персонажа. Взаимосвязь деталей портретной характеристики, ее проекция на сущность характера и особый речевой колорит создают, пожалуй, не только юмористическую насыщенность суеты, но и сатирический подтекст, легко угадывающийся читателем.

То же встречается и в другой повести А. Алексина «Говорит седьмой этаж!..» и опять при характеристике взрослого, через восприятие подростка. Когда Лёнька включил радиоприемник на полную мощность, чтобы слушая его, научиться, как диктор говорить (ребята решили построить свою радиостанцию), соседка отреагировала на происходящее таким образом: «Я выброшусь в окно!» – заявила на кухне Валерия Гавриловна Клепальская. И поплотнее закрыла форточку: она боялась холода…» [2, с. 24].

Неожиданное совмещение двух противоположных планов, проявившиеся в декларации Валерии Гавриловны и в немедленно последовавшем за этим действии, создает сатирический образ обывательницы. Видение автора и положительных персонажей повести в данном случае смыкается: только сатирическая струя в авторском

комментарии слышится отчетливее, чем, предположим, в пересказе Сашей (повесть «Саша и Шура») сцены знакомства в поезде с «полной женщиной». Это не значит, что все взрослые показаны в произведениях А. Алексина в негативных тонах – сатирическая интонация проявляется при встрече героев повестей с плохими людьми. Писатель не скрывает жизненной правды перед подростком, он с доверием относится к своему герою и читателю, верит в способность ребят понять многое в жизни взрослых. Поэтому взрослые оказываются очень разными в поветях А. Алексина, и многие из них остроумны, не скучны, не надоедливы. В повести «Необычные похождения Севы Котлова» учительница немецкого языка Анна Рудольфовна так отчитывает Севу: «Котлов, зачем столько лишних движений? – сказала Анна Рудольфовна – Чтобы сделать простой перевод с немецкого, вы зачем-то наваливаетесь на парту, сопите и даже высовываете язык. А чтобы закрыть окна, вылезаете на улицу?» [3, с. 17]. Речь учительницы остроумна и выразительна; облик Анны Рудольфовны, очерченный несколькими точными штрихами, предстает перед читателями очень живо и своеобразно.

А. Алексин неистощим в поисках новых способов выражения юмористического начала и при создании характеров, и в сюжетной динамике. На юморе недоразумения построен сюжет повести «Саша и Шура». Сашу Петрова принимают за другого – того, чьи стихи были напечатаны в газете. На юмористическом недоразумении, связанном с перенесением понятий взрослого мира в детский план, построена повесть «Необычайные похождения Севы Котлова», тринадцатилетний герой которой взял паспорт своего шестнадцатилетнего брата, чтобы спокойно миновать «чертову бумажку», то есть «зловредное объявление у дверей кинотеатра: «Дети до 16 лет не допускаются». «И, неужели, это правда, что взрослые люди, в особенности женщины, хотят выглядеть помоложе?» [3, с. 15] – рассуждает Сева Котлов, недовольный своим слишком несолидным видом. От поколения к поколению меняется психология детей и подростков, и многое решает эмоциональная вооруженность писателя.

В книгах А. Алексина исследуется драматизм, серьезность конфликтных ситуаций. Все казалось благополучным в «образцовой» семье Серёжи Емельянова из повести «А тем временем где-то…». Добросовестные люди, его родители, всё в жизни делают «как бы с перевыполнением»: объявят воскресник – они придут во двор самыми первыми и уходят последними, на своей работе тоже охотно берутся за всё и выполняют. Правильные люди! Но из жизни их сына ушла беззаботность, а они не заметили и не поняли, что сын изменился, присматривается к ним и не совсем с целью перенимать их «правильность». Серёжа узнал о равнодушие отца к судьбе женщины, которая помогала ему в трудные годы. И «неправильный» сын пришел ей на помощь. Ситуация непривычная для детской книги. «Примерные» взрослые примером не являются.

Гуманистическое и трагическое, психологическое и юмористическое, драматическое и лирическое в едином сплаве составляют неотъемлемые черты повестей А. Алексина о детях и подростках.

Литература

1. *Алексин А. Г.* Саша и Шура. URL: http://www.lib.ru/PROZA/ALEKSIN/Sasha i Shura.txt.

2. *Алексин А. Г.* Говорит седьмой этаж! URL: http://www.lib.ru/PROZA/ALEKSIN/Govorit sedmoy/txt.

3. *Алексин А. Г.* Необычайные похождения Севы Котлова. URL: http://mp3-kniga.ru:8063/WWW/bibliofil/img/alexin-seva.txt.

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

Типология жанра рассказа в творчестве И. С. Шмелева

Обращение И. С. Шмелева к жанру рассказа было не случайностью, а приметой времени, своего рода литературной необходимостью. Рассказ на рубеже веков, благодаря А. П. Чехову, становится самой популярной жанровой формой, что связано с эпохой бурных перемен и способностью рассказа как малой эпической формы мгновенно откликаться на события современности. К этому лаконичному жанру писатель будет прибегать на всем протяжении своего длительного творческого пути: от первых опытов («У мельницы», «К солнцу», «Вахмистр», «Жулик») до зрелых произведений периода эмиграции («Чудесный билет», «Свечка», «Про одну старуху» и др.). Шмелевский рассказ как литературное явление первой половины XX в. и традиционен, и в то же время эстетически современен; он вобрал опыт новеллистики Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Н. Лескова, А. П. Чехова и одновременно испытал влияние модернизма, в частности импрессионизма и экспрессионизма. Критик А. Дерман называл стиль И. С. Шмелева «реалистическим импрессионизмом», способным запечатлеть в слове, «остановить мгновенье» быстротекущей жизни, передать все богатство оттенков природного мира в его вечном движении. Однако импрессионизм в творчестве И. С. Шмелева не имеет доминирующего характера, как, например, в стилистике произведений его современника Б. Зайцева, а уступает реалистической и даже натуралистической манере письма. С точки зрения Е. Осьмининой, можно говорить и об экспрессионистской тенденции в рассказах И. С. Шмелева, что особенно проявилось в новеллистике периода революции, гражданской войны, в 20-е годы, проникнутой трагическим мироощущением. «Эти чувства – скорби, тоски и отчаяния, а также полубезумные герои, сдвиг пространства и времени, нарушение логики, определенные символы... – все это черты экспрессионизма» [2, с. 6].

Поэтика рассказов этого мастера слова чрезвычайно богата, многообразна и не сводится к строгим эстетическим схемам и типическим приемам, не укладывается в определенную систему. И. А. Ильин проницательно отмечал, что И.С. Шмелев всегда был вне направлений, литературных течений, школ, «он сам – направление, и школа. Он творит не по программам, а по ночным голосам своего художественного видения... У Шмелева не стиль, а множество стилей...» [1, с. 108–109]. Наряду с произведениями лирического плана, с ослабленным сюжетом, где главную роль играет настроение, чувство («Птицы», «Христова Всенощная»), в егоновеллистике немало динамичных, остросюжетных произведений с ярковыраженной кульминацией, стремительной развязкой, бурным столкновением героев, страстей («Забавное приключение», «Это было», «Свечка», «Сила», «Гунны» и т.д.).

Безусловно, стиль, поэтика рассказов И. С. Шмелева эволюционировали, однако основные черты жанра сформировались в предреволюционное десятилетие. А. П. Черников выделяет в рассказах И. С. Шмелева такие характерные особенности, как плотность художественной мысли, отсутствие развернутых многословных жизнеописаний героев, краткие монологи и диалоги, наличие емких метафор, деталей-символов, экспрессия стиля [4]. Важнейшей особенностью шмелевской поэтики является сказ, получивший широкое распространение в русской литературе начала XX в. И. С. Шмелев не имеет равных себе в области сказа среди современников, причем он использует, создает самые различные виды сказа, о чем свидетельствуют многочисленные произведения: «Это было» (Рассказ странного человека), «Свечка» (Рассказ управляющего),

«Чудесный билет» (Рассказ парижанина с Рогожской), «Марево» (Рассказ «бродяги») и т.д.

Тяготение И. С. Шмелева к новеллистической, малой эпической форме проявилось даже в структуре его крупных произведений. Эпопея «Солнце мертвых» представляет собой с точки зрения композиционной цикл новелл, рассказов, законченных сюжетно и стилистически, объединенных общей идеей и единым настроением. Роман «Лето Господне» также построен по новеллистическому принципу – принципу объединения вполне самостоятельных, независимых глав-рассказов в единое целое – эпическое полотно об утраченной России.

Одним из главных и постоянных героев шмелевского рассказа стал так называемый «маленький человек». Кажется, после А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского трудно что-либо добавить к портрету этого социального типа, но И. С. Шмелев вложил в этот образ, так хорошо знакомый ему по жизненным обстоятельствам, столько страсти и страдания, что его герой не затерялся в веренице «униженных и оскорбленных» русской литературы. Об этом свидетельствуют многие рассказы писателя, в том числе и такие, как «Жулик», «Вахмистр», «Чудесный билет».

В раннем рассказе «Жулик» автор художественно убедительно рисует сложный внутренний мир мелкого чиновника, его мучительные размышления, парализующий волю страх. И. С. Шмелев выступает в рассказе как мастер эмоционального внутреннего монолога, «потока сознания» маленького человека, рожденного, по его словам, в углу и лишенного даже воздуха. Поэтика рассказа отмечена чертами неореализма: акцентируется яркая выразительная деталь, портретные характеристики лаконичны, сведены к минимуму – мы видим немного: скрюченную фигуру героя в пиджаке с протертыми локтями, обтянутое лицо жены с седыми висками, ее усталые бесцветные глаза, согнутую от страха фигуру. Но мы слышим их горячие сбивчивые речи, диалоги, исполненные горя и отчаяния, и в этой способности писателя передать накал чувств героев через их слово заключается бесспорное художественное достоинство рассказа.

Общепризнанной вершиной новеллистики И. С. Шмелева стал рассказ «Про одну старуху». Г. Струве писал: «Прекрасным образцом сказового мастерства Шмелева, в котором он среди зарубежных писателей не имел соперников, является рассказ «Про одну старуху» – о приключениях одной мешочницы во время революции. Рассказ написан на широком фоне революционной разрухи. В литературу русского лихолетья этот рассказ войдет наравне с лучшими рассказами советских писателей 20-х годов» [3, с. 76]. Название рассказа и подзаголовок (Рассказ бывалого человека) символичны, они подчеркивают обобщающий смысл произведения, его трагически-универсальный характер. И. А. Ильин отмечал, что «заглавия у Шмелева всегда символически существенны и центральны: они выражают главное содержание художественного предмета. Таково, например, заглавие «Про одну старуху», где под «старухой» разумеется не только «эта старушка», но еще Россия-Родина-Мать, брошенная своим сыном и погибельно борющаяся за своих внучат, за грядущие поколения: это нигде не выговорено в рассказе, символ не раскрывается в виде научения; напротив, эта символика таится поддонно, молчаливо, но она зрела в душе автора и медленно зреет в душе читателя, который в конце рассказа переживает весь ужас этого прозрения» [1, с. 363].

Рассказ остросюжетен, все перипетии драматического повествования подчинены главному – размышлению «бывалого человека», а вместе с ним и автора о трагической судьбе человека в эпоху разлома, социально- политической и культурной катастрофы. Центральный образ рассказа – типичный собирательный образ русской

крестьянки, праведницы, которая говорит о себе во множественном числе: «Пигачовы-то мы, сироты...». Как отмечает рассказчик, «она была божественная, хорошей жизни». Лаконичен и не менее типичен портрет героини: «Да в каждой губернии таких старух найдется... Махонькая была, сухенькая, а одна ломила – и по дому, и в поле. Легкая была на ногу, кость да жилка, и годов уж за шестьдесят...» [5]. Психологическая характеристика образа также немногословна: «И характером настойчивая была, сурьезная. Сын, Никешка, спьяну побьет когда... – да чтобы она соседям!.. Поплачет перед печкой с чугунками – слезой-то и вытекет...» [5]. Обычна для крестьянки и драматическая судьба: нищета, голод, унижения, постоянная борьба за жизнь, бесконечные страдания: «От войны да смуты ей, пожалуй, что всех тяжелей досталось».

Поездка старухи за хлебом в Тамбов рисует трагическую картину революционной России, где без вести пропавший сын оказывается невольным виновником гибели собственной матери. Сюжет развивается стремительно: на пути героини, выбивающейся из последних сил, возникают все новые и новые трудности, почти непреодолимые препятствия, и когда до освобождения, до родного дома остается один шаг, Шмелев «взрывает» и без того напряженное, лихорадочное повествование трагической кульминацией: встречей старухи с пропавшим на войне сыном, бойцом частей «особого назначения», «заградотряда», который отнимает у матери хлеб. Знаменитый шмелевский сказ возвышает эту ситуацию до высоты античной трагедии: «Ка-ак она восста-ла-а... ка-ак за голову себя ухватит... да закричи-ит! – Во-он ты где?!! С ими?! У родных детей хлеб отымаешь?! Мы погибаем-мучимся... а ты по дорогам грабишь?! Родную кровь пьешь?!! Да будь ты... проклят, анафема-пес!! Проклят!!!» [5]. Мать не прощает сына даже после его самоубийства и умирает, по словам рассказчика, «от горя». В финале читатель постигает «весь ужас прозрения», когда становится очевидно, что Россия на краю гибели, что распалась связь времен и поколений, и только мать остается верна своему долгу и призванию сохранения дома и семьи – и в этом надежда на спасение и возрождение России. Образ простой старухи возвышается до трагического символа страдающей России.

Тема страдания – основная не только в этом рассказе, но и во всем творчестве И. С. Шмелева, которого современники не случайно сравнивали с Ф. М. Достоевским. И. А. Ильин называл писателя «ясновидцем человеческого страдания», «поэтом мировой скорби», утверждая, что все творчество И. С. Шмелева – «исповедь раненого сердца». Критик подчеркивал, что величие И. С. Шмелева заключается в том, что эти страдания человека автор изображает как «судьбоносный путь, очищающий душу и возводящий ее к мудрости и духовной свободе... Но осмыслены и освящены эти страдания только тогда, когда они ведут к Богу» [1, с. 113]. Глубокий нравственный, религиозный смысл рассказа заявлен не только в сюжете, характере центральной героини, но и в образе рассказчика – «бывалого человека», его жизненной мудрости, его многочисленных сентенциях. «Я так соображаю, что-либо народу гибель, либо, если выбьется из этой заразы, должен обязательно просветлеть. Всех посетил Господь гневом», – утверждает «бывалый человек» – свидетель и судья своего времени. Рассказчик постигает и глубину человеческого падения, и высоту его духа в немыслимых испытаниях революции: «Какие превращения видал... – не поверишь, что у человека в душе может: и на добро, и на зло. А то все закрыто было. Большое превращение... на край взошли» [5].

Рассказ «Про одну старуху» невелик по объему, лаконичен, но густо населен персонажами, событиями, порой, кажется, даже перенасыщен ими. Драматические испытания захлестывают героиню, стремительный ритм повествования все убыстряется помере приближения к трагической развязке. Этот страстный монолог – сказ со-

ответствует теме «больших превращений» и жизни «на краю». И. А. Ильин писал о языке И. С. Шмелева: «Чем сильнее драматическая или трагическая напряженность рассказа, тем большее значение приобретает каждая деталь текста. Тогда сила скрытого за словами и образами страдания достигает поистине вулканической силы и пророческого парения... Стиль становится бурею: ритм – катастрофичен... Паузы – перерывы задохнувшегося сердца» [1, с. 110]. В целом стиль рассказа «Про одну старуху» исследователь назвал «стилем трагической истерзанности».

Рассказ «Про одну старуху» характерен для новеллистики И. С. Шмелева периода эмиграции не только высоким накалом трагического, но и страстной надеждой на пробуждение человеческого, на возвращение к вере и истине. Об этом – рассказы «Свечка», «Чудесный билет», «Сила», «Христова Всенощная». На что надеяться? – задает вопрос герой рассказа «Чудесный билет» и отвечает: «На Правду, без которой никакой жизни не бывать. Скажи горе: «Двинься и ввергнись в море!». И ввергнется, при великой, конечно, вере. Я так и мемуары начинаю, от Соломона Премудрого: «На пути Правды – жизнь, и на стезе ея нет смерти» [6].

Литература

1. *Ильин И. А.* Одинокий художник. М.: Искусство, 1993.

2. *Осьминина Е.* Как это было… // Шмелев И. С. Собр. соч.: в 5 т. Т. 7, доп. М.: Русская книга, 1999.

3. *Струве Г.* Русская литература в изгнании. Париж: YMCA-Press; М.: Русский путь, 1996.

4. *Черников А. П.* Проза И. С. Шмелева. Калуга: Калужский областной институт усовершенствования учителей, 1995.

5. *Шмелев. И. С.* Про одну старуху. URL: http://gosudarstvo.voskres.ru/shmlv/new1.htm.

6. *Шмелев И. С.* Чудесный билет. URL: http://ruslit.traumlibrary.net/book/shmelev-ss05-07/shmelev-ss05-07.html#work002007.

А. Ю. Кучинский
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

НЕ РАЗ ОБМАНУТЫЙ «ГОРИЗОНТ ОЖИДАНИЙ» (О РОМАНЕ В. ДАНИХНОВА «КОЛЫБЕЛЬНАЯ»)

«Горизонт читательских ожиданий» [7, с. 117], «литературная репутация» [7, с.138], и даже «саморепрезентация писателя» (точнее «саморепрезентация популярного автора») [4, с. 13], – термины, в современном литературоведении весьма широко употребляемые. При этом, однако, следует отметить, что первоначально они использовались в ряде прикладных наук, в частности – в рецептивной эстетике.

Более того, можно сказать, что перечисленные нами термины в последние десять – пятнадцать лет стали своеобразной «маркировкой» – они не просто широко употребляемы, они… «модны», и использование их в текстах литературоведческих статей выглядит (по крайней мере, на наш взгляд) как минимум чрезмерным. Однако в случае с романом В. Данихнова «Колыбельная» [2, с. 3] использование термина «горизонт ожиданий» представляется вполне оправданным, так как это необычное произведение представляет собой достаточно яркий пример «нарушения горизонта читательских ожиданий»; причем следует отметить определенную многозначность понимания данного термина применительно к этому произведению.

С одной стороны, Владимир Данихнов позиционируется исследователями и авторами статей [1; 5; 6] прежде всего, как «писатель-фантаст»; а отношение к «профессиональной» фантастической прозе (термин В. Рыбакова) в современном русском литературоведении по-прежнему воспринимается неоднозначно. Еще в 2000 г. общность фантастической прозы (научная фантастика (SF), фэнтези и близкие к ним жанрово-видовые единства) была определена как «гетто «большой литературы» [8]. Это хлесткое определение, было вполне оправдано применительно к литературной ситуации конца 80-х и в 90-е годы. Характерный пример: успешным дебютом для представителя «серьезной», высокохудожественной литературы считается публикация на страницах «толстых» литературных журналов. В конце 80-х годов дебютант В. Пелевин безуспешно предлагал свои рассказы в литературные журналы – и все предложения были отвергнуты под предлогом того, что произведения представляли собой «низкий жанр» фантастики (в итоге В. Пелевин дебютировал с рассказом «Верволки средней полосы» – своеобразным «зачатком» его будущей постмодернистской эпопеи об оборотнях и вампирах – в сборнике «Научная фантастика» в 1988 г.).

Нельзя сказать, что в новом веке положение фантастики и писателей, позиционирующих себя как «фантасты», с точки зрения исследователей современной литературы сильно изменилось: их рассматривают как «внелитературщину». С одной стороны появилось несколько «профильных», издающих фантастику журналов («Мир фантастики», «Если». «Полдень, XXI век» и ряд других); однако публикация на страницах этих журналов в глазах исследователей не помогает писателю, а напротив, лишает произведения и авторов «респектабельности», и вновь выводит фантастику «за рамки».

Следует отметить, однако, что периодически произведения отдельных авторов из «гетто фантастики» вызывают интерес, и тогда они публикуются на страницах «культовых журналов»: журнал «Нева» опубликовал четыре романа одного из ярчайших участников знаменитого семинара Бориса Стругацкого Вячеслава Рыбакова; с тем же журналом и с журналом «Дружба народов» сотрудничает А. Столяров; в журнале «День и ночь» опубликован лучший из поздних романов А. Лазарчука «Мой старший брат Иешуа». Недавно в этот круг («вошедших в высокую литературу») был включен и В. Данихнов: в журнале «Новый мир» были опубликованы роман «Колыбельная» (2013) и рассказ «Роботизация» (2016). Нам, однако, представляется, что в данном случае нарушен был нарушен другой «горизонт ожиданий» – читателей, воспринимающих Данихнова исключительно в качестве автора фантастики, блогера и «сетевого автора юмористической прозы» (характерен «сенсационный» заголовок газетной статьи: «*Писатель-фантаст* (курсив наш. – *А. К.*) из Новочеркасска вошел в шестерку финалистов премии «Русский Букер» [1]).

Таким образом, мы выделим «первый уровень» проблемы нарушения горизонта читательских ожиданий, возникшей вокруг романа В. Данихнова. Сразу же отмети и второй «уровень»: совпадение названия романа Данихнова с заглавием русского перевода романа Ч. Паланика «Lullaby». Нельзя назвать это правилом или традицией, но именно в русской фантастической прозе отмечено немало случаев, когда создавая оригинальные, ни в коем случае не совпадающие образно или сюжетно произведения, современные писатели давали им названия, абсолютно идентичные названиям ранее изданных и вполне широко известных произведений, подчеркивая таким образом их глубинную идейную связь (свежий пример – роман К. Измайловой «Страж перевала» (2017), идейно перекликающийся с одноименной повестью С. Логинова (1987)). Читатели могут ожидать подобных совпадений в романах Данихнова и Паланика; однако прямые идейные параллели здесь провести практически невозможно.

Объединяет эти романа, во многом, только ярко выраженная, даже декларируемая мизантропия (которую в обоих случаях мы рискнем определить, как часть «авторской (писательской) маски» (термин А. Н. Ильина)); а также присутствие в тексте черного юмора.

Современное издательское дело – своеобразная «индустрия», бизнес [9, с. 17]. Соответственно, в качестве элемента «рекламного продвижения продаж книги» используется издательская аннотация на обложке. Издательская аннотация романа В. Данихнова «Колыбельная» такова: «Город потрясло появление жестокого серийного убийцы, которого в Сети уже успели прозвать Молнией: за один месяц он похитил и убил несколько детей, и у следствия нет ни единой зацепки. Чтобы расследовать это дело в город из С.-Петербурга приезжает известный сыщик. Множество судеб, сон и явь, переплетутся в этой странной книге, полной мрачных теней и отменного черного юмора» [3, фронтиспис]. С одной стороны, издатели не обманывают читателя ни в единой букве: перед нами даже не пересказ завязки романа, а прямой «цитатный план». С другой стороны эта аннотация не просто настолько не соответствует сюжету, образам, явным и скрытым смыслам романа, что пораженные рецензенты также приводят ее полностью [5, 6]. Да перед нами «нуар»-детектив, но один из авторов рецензии на роман «Колыбельная» определяет здесь «нуар» даже не как стилизацию, а как «мимикрию» [6].

Подведем предварительные итоги: даже не рассматривая текст романа, мы уже можем выделить здесь как минимум три уровня проблемы нарушения горизонта читательского ожидания. Роман – «будоражащий», сложный, пугающий – как практически всегда у Данихнова – напоминает не решаемую шараду, где не один из двух десятков вариантов «правильных» ответов не будет окончательны и абсолютным. Отметим (в надежде на дальнейшее обращение к данному произведению) хотя бы некоторые особенности текста романа. В отличие от прославившего его романа «Девочка и мертвецы» (2010), Данихнов отказывается от приема «пастиша»; мир в романе «Колыбельная» не «литературоцентричен», а напротив, нарочито натуралистичен. Однако при этом в тексте ряда эпизодов можно выделить и стилизацию, и оммаж (почтительное упоминание), и почти прямое цитирование ряда авторов – от Д. Хармса и А. Платонова до А. Кима (аналогии с особым построением сюжета романа «Отец-лес» практически неизбежны). Элементы фантастики в тексте практически отсутствуют – но, в то же время, неизбежно ощущение «мифологичности» повествования в целом; а «авторская мифология» романа подпитывается десятками источников – от фольклорных традиций до «неомифа» интернет-пространства. Далее, в тексте присутствуют элементы «деконструкции» традиционных сюжетных и жанровых штампов (достаточно упомянуть попытку высмеять практически все клише детективной прозы – от образа сыщика-одиночки до традиции «обратного детектива», когда имя преступника, в отличие от героев произведения, читателю известно сразу).

Роман В. Данихнова, в 2015 г. вошедший в список претендентов на престижную литературную премию – «Русский Букер» – практически не оставляет равнодушным большинство читателей. Этот роман можно принимать либо не принимать, но он, в определенной степени, уже вошел в историю современной русской литературы, ознаменовав, как минимум, важный переломный момент в творчестве талантливого и неоднозначного автора. Как практически любой русский постмодернистский роман он представляет собой многопластовый и сложно объяснимый текст, в котором неизбежно присутствуют элементы интертекстуальности. Как «условно реалистический» роман, написанный автором фантастической прозы, он позволяет нам взглянуть на повседневность с неожиданной точки зрения и выделить в повседневности «инфер-

нальные», пугающие черты. Как роман-стилизация он представляет собой «жесткий приговор» штампам и образам современной массовой культуры. Дальнейшее изучение этого текста (и прозы В. Данихнова в целом) может продвигаться по любому из этих направлений; и мы ни в коем случае не претендуем на то, что приведенные нами направления представляют собой законченный список.

Литература

1. *Гусаченко Н.* Писатель-фантаст из Новочеркасска вошел в шестерку финалистов премии «Русский Букер» – Сетевое издание donnews.ru, 12 октября 2015 г. URL: http://www.donnews.ru/Pisatel-fantast-iz-Novocherkasska-voshel-v-shesterku-finalistov-premii-Russkiy-Buker_22085.

2. *Данихнов В. Б.* Колыбельная. Роман // Новый Мир. 2013. № 10.

3. *Данихнов В. Б.* Колыбельная. М.: АСТ, 2014.

4. *Ильин А. Н.* Саморепрезентация // Ильин А. Н. Культура общества массового потребления: критическое осмысление: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014.

5. *Кронгауз М.* Мой знакомый маньяк. М.: COLTA.RU, 2014. URL: https://www.colta.ru/articles/literature/10451.

6. *Смолин А.* Рассыпающийся роман // Октябрь. 2016. № 5.

7. *Хализев В. Е.* Теория литературы. М.: Высш. шк., 2000.

8. *Шмалько А. В.* Кто в гетто живет? (Писатели-фантасты в джунглях современной словесности) / Доклад на Харьковском Международном фестивале фантастики «Звездный Мост-2000», 15 сентября 2000 г. URL: http://www.rusf.ru/star/doklad/2000/shm-dokl.htm.

9. *Черняк М. А.* Современная русская литература. 2-е изд. М.: ФОРУМ: САГА, 2008.

М. Х. Кучкарова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Приключения и фантастика в писательском творчестве Худайберди Тухтабаева

После независимости начался процесс обновления во всех сферах . В течение этого периода, новые знания литературы для анализа и интерпретации критериев на основе идеологии независимости и начал приближаться к принципам руководства. Писатели и художники получили большое внимание развитию государства.

На сегодняшний день большое внимание уделяется детской литературе. Узбекская детская литература на данном этапе своего рода продолжающегося повышения уровня информированности и других насущных проблем нашего общества и отражает различные художественные стили. В частности, детского эссе и искусства этого периода в связи с применением новых форм и методов. История прошлого века, детская автобиография, приключения, детектив фантастика аспекты его общепризнанные принципы, дух человека на пороге нового века, точнее, внутренний мир детей и подростков глубокие психологические труды приобретает положительное значение [1].

Художественная литература имеет большое значение в воспитание детей во всех аспектах. Художественная литература развивает у детей такие качества как любовь, дружба, дружелюбный и упорный труд.

Художественная литература отражает реальность, чтобы создать яркие образы воплощает в себе эстетический вкус и моральных качеств у детей. Преподает понимание красоты жизни.

Период независимости в детской литературе дают особые результаты рассказы с социальными историями. В связи с этим, фантастическая литература развивает детский интеллектуальный рост, национальный дух и общечеловеческие ценности.

Исследования показали что жанр фантастики имеет больше потребностей по сравнению с другими видами и жанрами литературы. Тем не менее, изучение фантастической литературы в XX в. не было идеальным. XX в. в мире международного искусства появились «приключения и фэнтези литературы» и восполнили этот недостаток. В частности, изучение фантастической литературы началось в 70-ых годах. Узбекская фантастика является литературным явлением.

На самом деле, узбекская фантастика восходит к корням фольклора и классической узбекской литературы. Первые примеры были 20-х годах, сегодняшняя узбекская фантастика начала развиваться в 60-х годах. Вот почему узбекская литература, связанна с формированием и развитием в 70-х годах. В докторской диссертации П. Шермухамедова названная «Проблемы развития реалистических принципов в советской детской литературе» он пытался дать общую оценку детской литературы в узбекской фантастической линии. Ф. Салаев делал научные анализы и теоретические выводы по поводу вопросов о человеческой природе и экологических процессов в современной узбекской литературе [1].

Уникальные аспекты произведения детской литературы является фантастический художественный стиль детского мастера литературы, психологизм художественной литературы, дисбаланс между материальным миром и миром духов, а также вопрос образа детской художественной литературы у детей и в формировании узбекской художественной литературы.

Х. Тухтабоев современный узбекский писатель детского творческого приключения и фантазии. Миллионы молодых читателей любят его. Узбекский писатель детской литературы сделал очень большой вклад в развитие детской фантастики.

В начинаниях Х. Тухтабоева как писателя есть большой вклад местных сельских комиков.

Анекдоты, сказки и легенды которые он слышал снова и снова и рассказывал коллегам, братьям сыграли важную роль в формировании его творческой способности.

В 50-х годах XX века коллекции коротких рассказов «Поспешный», рассказы «Чистый» (1964) и «Волшебная шапка» (1965), Х. Тухтабоева один за другим опубликованы в широкий круг читателей.

Романы автора как «Верхом на желтом великане» (1969) и «Смерть желтого великана» (1973), семидесятых годах внесли значительный вклад в развитие узбекской детской литературы [2].

В мировой литературе, детские детективные произведения, смешанные с элементами лиризма встречаются реже. Этот случай дает оригинальности произведениям Х. Тухтабоева «Верхом на желтом великане» и «Смерть желтого великана». Худайберды Тухтабаев является талантливым писателем, который внес значительный вклад в развитие жанрах приключении и фантастики в узбекской детской литературе. Роман «Езда на желтом великане» является фантастическим приключением, который написан с чувством юмора и в этом автору удалось создать смешные события даже из обычной ситуации. В романе, Хашимжан отправляется в путешествие, чтобы изменить свою жизнь. Во время путешествия, он проходит через великие события и забавные приключения. Не учившись, не работав над собой, хочет добиться многого. В конце концов, он ничего не добьется, потому что его всегда подводит невежество [3].

Через приключения Хашимжана, писатель хочет донести все социальные проблемы взрослой жизни, и в то же время, ему удалось показать большой мир маленьких детей. В произведении очень интересно и эффективно сказано, что только с помощью знания можно достичь своего пути. За образование, знания, обучение и воспитание детей, взрослые люди должны нести ответственность. Заключение идейного содержания романа – знания, воспитание и прислушиваться к советам взрослых.

Основным источником литературы, реальное существование, природа, люди, трудовых отношений и поведения. Художественные образы, созданные с помощью слова, эта книга о приключениях героев в глазах ребенка в которых изображаются действия и чувства.

Писатель сумел найти путь к сердцам детей и читателю. Автор должен чувствовать детские фантазии, глубокое понимание интеллекта и ребенка, чтобы создать веселую и совершенную книгу.

Сегодня талантливые люди не остаются без внимания. Самое главное, что активность продвигается вперед с уверенностью. Это как небольшой праздник для нашей литературы [4].

Х. Тухтабоев один из талантливых писателей который внес большой вклад в развитие современный узбекской литературе. Его рассказы очень любимы узбекскими читателями.

Литература

1. *Ибрагимова Р.* Фантастика вамиллийлик // Узбекский язык и литература. 2003 й.
2. Узбекская детская литература. Т.: Ўқитувчи, 1976.
3. *Тўхтабоев Х.* Сариқдевниминиб. Т., 1969.
4. *Рўзиев У.* Эртанинг умидлари // Ёшлик. 2013. № 11.

А. С. Лиходзиевский
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

У ИСТОКОВ АМЕРИКАНСКОГО САТИРИЧЕСКОГО РОМАНА

Следует отметить также тот факт, что самые ранние образцы американской политической прозы связаны именно с комическими (сатирико-юмористическим подходом к выбранной проблеме). Множество памфлетов в ранней американской литературе, сатира у Брекенриджа, в куперовских «Моникинах» и «Куодлибете» Д. П. Кеннеди написаны писателями, избравшими своим оружием комизм, высмеивание порочных сторон американской политической реальности. Именно поэтому можно утверждать, что в американской литературе возник не просто политический роман, а комический политический роман, соединяющий в себе отмеченные выше черты политического жанра и комической прозы. Этот тип романа тесно связан со спецификой американской политической обстановки на разных этапах истории США, с одной стороны, и несет в себе общие закономерности развития комической литературы – с другой. В процессе становления и развития жанра выработалась его внутренняя типология, различные его модификации, во многом определившие развитие литературы США вплоть до современности. Но прежде, чем рассмотреть эти варианты жанра, следует остановиться на одном из важнейших памятников литературы США XVIII в. – «Прелестной истории» (A Pretty Story), написанной в 1774 г. Фрэнсисом Хопкинсоном, поэтом, публицистом, политиком, одним из «отцов-основате-

лей» США, создателем звездно-полосатого флага США. Совсем небольшая по объему книжка фактически является зародышем политического американского романа.

Эта маленькая повесть-аллегория написана явно в традициях английской просветительской сатиры. Ф. Хопкинсон не был оригинален в изображении семейных распрей как иносказания по поводу общественных столкновений. Но памфлетные приемы, заимствованные у англичан, мотивы автор стремится применить к американской действительности, наполнить американскими реалиями – фактами, событиями.

Сатира Хопкинсона рассказывает историю взаимоотношений Великобритании, как колониальной державы, и ее колоний в Северной Америке от первых поселений до кануна Войны за независимость и образования независимого государства США. Читатели и исследователи легко узнавали в главе семьи Ноблмене короля Англии, в ближайших его родственниках – приближенных короля, известных политиков и законодателей того времени, в мерах отца семейства против строптивых родственников- акты английской метрополии против непокорных колонистов. В поступках персонажей аллегории легко опознаются конкретные исторические события, как, например, «Бостонское чаепитие» 1773 г.

Сюжет «Прелестной истории» явно перекликается со Свифтовской «Сказкой о бочке». Богатый фермер Ноблмен установил на своей ферме своего рода либеральную монархию, Хопкинсон иронически описывает английские порядки: суть законодательства, принципы экономики и торговли, которые читатели XVIII в. легко узнавали. Действие фактически начинается с отъезда детей Ноблмена на новые земли с целью их освоения и приобщения к ферме. При этом отец издает строгий указ соблюдать законы фермы, отдавать главам семьи большую часть своих доходов. Для наблюдения за поселенцами направляются самые бесполезные и ленивые слуги, которые были наделены правом получать от поселенцев бесплатные хлеб и масло. Всякое недовольство подавляется. Однако грабеж новой фермы порождает все большее сопротивление поселенцев. Уже не сообщаются пункты первоначального Великого Документа (GreatPaper) , ради прибыли отец подавляет своих потомков, требующих выполнения им же установленных законов. Гордые поселенцы отвергают маркированную посуду, предпочитая собственные ложки и вилки. Они возмущаются развратом и невоздержанностью протекторов. Эти должности занимают воры, насильники тому подобные. Эти должности занимают воры, насильники и тому подобные. Авторитет отца, считающего, что в силу своего отцовства «он и его жена имеют полное право распоряжаться их свободой, жизнями и имуществом» [1, p. 18]. Наконец, когда против поселенцев применяются особые формы налогообложения «для срочной поддержки достоинства семьи Старого Джентльмена и для покрытия расходов, которые он милостиво им позволил» (21), а жалобы ни к чему не приводят, начинается открытое противостояние. Поселенец Джек разбивает все горшки с кашей, которую колонисты должны были есть в обязательном порядке. Появляются виселицы, вооруженные наемники. Джек попадает в экономическую блокаду (запирают его ворота). Но, несмотря на затраты, ему помогают через забор, продолжают собираться и шептаться на чердаках и конюшнях. Но конец, как и у Свифта, открыт. Автор отделывается лукавой латинской фразой «дальнейшее утеряно» (Caeteradusunt), обрывая повествование многоточием: « Эти грубые и неконституционные меры вызвали раздражение у Джека и других обитателей новой фермы до такой степени, что...» (29). Ясно, что дальше последует Война за независимость и провозглашение США, накануне которого и написана аллегория Ф. Хопкинсона. Фактически сатирик показал весь ход подготовки к этим важнейшим событиям в американской истории. Как и у Свифта, показавшего в «Сказке о бочке» историю течений внутри христианства, и у которого каждая деталь

в фасоне сюртуков, придуманная братьями, намекала на какое-то нововведение в обрядности, трактовке Писания героями, так и у Ф. Хопкинсона в «Прелестной истории» нет детали, так или иначе, не связанной с американской историей и не маскирующей тот или иной факт отношений между Англией и ее колонией.

Для Хопкинсона, как и для Свифта, важнее всего смысл сказанного. Свифт сосредоточился на нелепости религиозных распрей, Хопкинсон – на претензии английских колонизаторов на сохранение своего господства. Как и у Свифта, идеи у Хопкинсона выражаются через художественную, насыщенную парадоксами и комическими оценками речь. Свифт закономерно через памфлеты пришел к крупному эпическому произведению – «Путешествиям Гулливера». Хопкинсон, хотя сам не написал масштабного литературного произведения, но создал для его появления все необходимые предпосылки. Его «Прелестная история» уже содержит в себе зародыш сатирического романа. Ее сюжет представляет собой законченную семейную историю, причем история семьи у Хопкинсона показана даже подробнее, чем у Свифта. Фактически это было началом семейного сатирического романа в литературе США. Несмотря на малый объем, книга Хопкинсона представляет собой произведение, очень емкое по содержанию. Действие книги проходит на широком историческом фоне, автор сумел в сжатой аллегорической форме дать значительный срез американской истории предреволюционного периода, то есть «Прелестная история» содержит в себе эпический элемент.

Хопкинсон одним из первых сделал попытку изобразить черты национального американского характера. Таким в повести является бунтарь Джек. И хотя критики справедливо отмечают в нем аллегорическое изображение штата Массачусетс, первым начавшим борьбу с метрополией, в нем, как и в его жене, можно рассмотреть черты типичных американцев, жителей новых поселений.

Наконец, «Прелестная история» является едва ли не первым художественным произведением в американской литературе, целиком и полностью посвященным политической проблематике. Впервые в американской художественной литературе политическая интрига движет в ней сюжет, определяет расстановку действующих лиц и стилистику повествования. Именно в силу вышесказанного, в этом произведении можно видеть генезис американского сатирического и, в частности, сатирического политического романа. Не случайно, в авторитетном справочнике по американской литературе Э. Моттрэма и М. Брэдбери Хопкинсон назван «сатирическим романистом» [2].

В дальнейшем политический сатирический роман формировался и развивался вместе с развитием политической системы США. Постепенно он обретает черты законченного жанра. Здесь сразу следует сказать о том, что комический политический роман не обязательно содержит в себе лишь сатирическую критику. Вполне возможен и элемент чисто юмористического комизма в традициях американской комической культуры ради развлечения читателя смехом.

Литература

1. *Hopkinson F.* A Pretty Story. Philadelphia: Printed by S. Dunlap, 1774.

2. *Mottram E., Bradbury M.* The Penguin Companion to American Literature. New York: McGraw-Hill, 1971.

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

Сергей Фудель и Александр Шмеман о художественной литературе и богословии

Имя Сергея Иосифовича Фуделя, прожившего на Владимирской земле, в городе Покров, последние пятнадцать лет своей жизни (1962–1977), теперь хорошо известно широкому кругу читателей. В начале нашего столетия вышли трехтомное собрание сочинений, биография замечательного мыслителя и узника ГУЛАГа [3]. 7 марта 2007 г. во Владимире прошли Чтения, приуроченные к тридцатилетию со дня кончины Сергея Иосифовича [4]. На кафедре философии и религиоведения Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых была подготовлена и успешно защищена диссертация на материалах творчества С. И. Фуделя [5], выпущено учебное пособие по христианской теологии [6]. Ежегодно в Покрове проводятся чтения, посвященные писателю и мыслителю. Память о Сергее Фуделе помогают хранить и западные христиане (публикации в журнале «Новая Европа», издание писем в итальянском издательстве «Матренин двор»).

Вместе с тем изучение богатого письменного наследия Фуделятолько начинается. В данной статье речь пойдет о понимании Сергеем Фуделем творчества и христианского искусства. Идеи покровского затворника будут соотнесены с размышлениями другого выдающегося христианина XX в. – протоиерея Александра Шмемана. Материалом для сопоставления послужат, с одной стороны, письма Сергея Иосифовича, а с другой, дневники отца Александра 1973–1983 гг., 8 тетрадок, найденные после его смерти и выпущенные отдельной книгой издательством «Русский путь» практически одновременно с трехтомником Фуделя [7].

Работы С. Фуделя свидетельствуют о знакомстве писателя с экклезиологическимиидеями отца Александра. В книге «Начало познания Церкви» находим слова: «К Евхаристии, как к центру, ведут все радиусы богословия. Поэтому логична эта устремленность работ Керна, Арсеньева, Шмеман, Бобринского, Ветелева, Шпиллера» [2, с. 373]. Данный факт, несомненно, укрепляет основания для сравнения, однако мы будем говорить о типологическом сходстве искусствоведческих идей, пользуясь материалом переписки и дневника, наиболее интимных жанров двух авторов. Переписка и дневник представляют собой уникальные свидетельства о внутренней жизни, наполненной открытиями, событиями. Это место встречи, общения человека с самим собой и другими людьми. Смысл озарений и открытий и станет предметом обсуждения.

Обсуждая отношение христианина к искусству, С. Фудель указывает две крайности: обожествление искусства и отрицание искусства: «Не надо отрицать искусства, – это все равно что отрицать возможность правдивого слова у любого живого человека» [1, с. 436]. Он полагал, что границы в мире культуры неуловимы, а презрительное отношение к искусству псевдодуховно. «Правдивое слово» как способность человека уловить духовную материю, или «божественную идею», текущую под поверхностью жизни, – может прозвучать везде. Возможность правдивого слова (в том числе религиозного) в искусстве часто не имеет прямой зависимости от мировоззрения писателя, исповедуемой им религии, степени воцерковленности, догматической верности, национальности. В письмахФуделя можно найти множество суждений о подлинных, правдивых словах русских писателей:

в творчестве А. С. Пушкина – мудрость, простота и покой, умение слышать в ночные часы «парки бабье лепетанье»;

в творчестве М. Ю. Лермонтова – стихотворение «Молитва» («В минуту жизни трудную…»); ожидание «мировой души», скрытое за внешним «печоринством»; строчки «непроходимых мук собор и стихотворение «Выхожу один я на дорогу»;

в творчестве Н. В. Гоголя – стремление писателя к благодати;

в творчестве символистов – «что-то страшно важное. Только надо уметь его «прочесть», не запутавшись в их болезнях <…> ощущение реальности духовного мира, утверждение правды невидимого бытия».

Высоко оценив размышления Льва Толстого о Церкви и любви, Фудель не стал сторонником отлучения писателя от Церкви: «Достаточно сказать, что Толстого Синод отлучал, а Распутина не только не отлучал, но этот человек находился где-то около самого центра высшей православной иерархии» [1, с. 163].

Сходными интуициями пронизаны дневниковые размышления отца Александра Шмемана. Отец Александр, по воспоминаниям его друзей, обладал талантом распознания «истинного» и «ложного» в искусстве. При этом все явления культуры он возводил к религиозному основанию: «вся культура и все в культуре – в конце концов – о Царстве Божьем, за или против. Ибо культура состоит из реализаций сокровищ сердца». Подлинное произведение искусства он определял как «полное совпадение, слияние закона и благодати… В искусстве это очевиднее всего. Оно начинается с закона, то есть с «уменья», то есть, в сущности, с послушания и смирения, принятия формы. Оно исполняется в благодати: когда форма становится содержанием, до конца являет его, есть содержание». Отец Александр был убежден, что литературоведы, далекие от церковности, часто обладают лучшей богословской интуицией. В работах таких литературоведов нет нелюбимой им апологетики, стремления непременно извлечь «духовную пользу»: «Достаточно человеку усвоить ключ «благочестия» и для него уже не обязательны – правда, честность, в нем отмирает чувство удивления и восхищения, критерий подлинности. Поэтому отец Александр высоко оценил «Литературный дневник» «воинствующего атеиста» Поля Леото, а книгу А. Синявского «В тени Гоголя» ставил выше работ К. Мочульского и В. Зеньковского.

Вторая тема, позволяющая сблизить размышления Сергея Фуделя и отца Александра Шмемана, – тема восполняющей функции искусства. Оба мыслителя оценивают поэзию весьма высоко. Так, Сергей Фудель пишет: «В искусстве действует тот же самый человек, который создавал церковные песнопения, иконы и храмы, которому посылались в церкви откровения догматов и божественные видения. Значит, и Человеку в искусстве могут посылаться какие-то откровения божественной правды. Больше того, надо честно признать, что, благодаря великому оскудению религиозной жизни, слова и художественные образы некоторых писателей – ну, скажем, Тютчева, Лермонтова, Лескова. Пастернака или Экзюпери, как бы возмещают это оскудение» [1, с. 482]. Отец Александр в свою очередь ставил поэзию даже выше богословия, делая искусство мерилом подлинности идей и смыслов: «в «идеях» богословия, философии живет лишь одно то, что сродни искусству, и только в ту меру, в какую оно сродни искусству».

Работы Сергея Фуделя и отца Александра Шмемана способны помочь в поисках ответа на вопрос о причинах, корнях самой возможности говорить о соотношении Церкви и искусства. Возможность обусловлена тем, что человек творчества может одновременно выступать и субъектом Церкви, и субъектом творчества, и субъектом культуры.

По мысли Сергея Фуделя, к творчеству призваны не только профессионалы и узкие специалисты. Писатель ввел понятие «творчество жизни» и отвел ему иерархически более высокое место по сравнению с профессиональным творчеством. Величайшим творческим актом для Сергея Фуделя было рождение в человеке будущей жизни: «люди – самые драгоценные книги, ... можно ничего не читать и быть для других самой нужной книгой». «Важно, – говорил он, – не уменье «писать», а уменье жить. Если я умею «писать», но не умею «жить», то я ничтожество. И вот, к сожалению, громадное большинство писателей только «писало», а писать легче всего» [1, с. 270].

Дарование человека, подчеркивал Сергей Фудель, не самоценно, оно определяется степенью духовного совершенства личности, «наличием духовного вкуса». Не о том же ли говорил отец Александр Шмеман, когда писал: «Культура каждой данной эпохи – это зеркало, в котором христиане должны были бы увидеть самих себя, степень своей верности «единому на потребу»; «Христианство призвано все время изнутри взрывать культуру, ставя ее лицом к лицу с последним, с тем, кто выше нее, но кто, вместе с тем, исполняет ее, ибо на последней своей глубине культура и есть вопрос, обращенный человеком к «последнему».

Представления СИ. Фуделяи отца Александра Шмемана, высоко ценившими искусство, не являются искусствоцентричными. «Хуже всего, по-моему, – пишет покровский затворник, – когда к искусству подходят как к какой-то профессиональной святыне. В этом случае оно сейчас же становится в один ранжир с боксерами. Слова, звуки, линии, краски искусства – это ведь всего только выражение людей, обнаружение их – в особой форме. Люди же за свою многовековую историю редко обнаруживали действительно ценное как в обычном обиходе, так и в искусстве. Когда же, к удивлению, – они это ценное обнаруживают, надо сказать – слава Богу и беречь это, но так же и в том понимании, как надо беречь встречи с людьми ценными, встречи с природой, и второго и третьего не надо ли искать более настойчиво, чем первого» [1, с. 286]. Подгонку творчества под уже сложившийся формальный стандарт не любил и отец Александр. Это ясно обнаруживается в его оценке стихов Игоря Чиннова «Композиция»: «Америка не пошла впрок русским литераторам. Они сами уверовали в «литературоведение», сами стали по отношению к себе уже и «литературоведами». Они готовят свои стихи так, чтобы о них почти сразу можно было написать дурацкую американскую диссертацию».

Отдавая дань всему лучшему в истории искусства, Сергей Фудель все же не устает напоминать о его ограниченности, неполноте возможностей, мере восприятия. Эта идея раскрывается Фуделем полно, многогранно, со множеством примеров из русской и западной литературы в письме Н. Н. Третьякову) 1963 г. (№ 154): «Даже у Достоевского есть вещи, которые также нужны человеку, как совершенно здоровому человек касторка. Лесков, кроме «Соборян» и «Запечатленного ангела», написал еще и целый ряд вещей, в которых обнаружил толстовскую злость и неверие. И тот же Лесков сказал: «У писателя должны быть все страсти в сборе» (7, с.482). Мало кто из писателей служил человеку – до полного самоотвержения: «Христианство победило кровью Голгофы и кровью мучеников. А много ли писателей хотя бы писало кровью сердца?» [1, с. 482].

Как же быть христианину, полагающему деятельность в сфере искусства своим призванием? Не лучше ли с благочестивой целью отказаться от такого рода деятельности? С. И. Фудель уходит от столь прямолинейного решения вопроса. По его мнению, христианина способны выручить чувство бла¬годарности Богу за врученный ему дар и ответственность за свой талант. Христианин, говоря далее, должен созна-

вать немощь и границы искусства, быть честным перед собой, Богом и людьми, быть равнодушным к похвале и чутким к разного рода маскам лжи: «Клавиатура зла очень широка. Если ее более низкие регистры еще вызывают у людей негодование, то его более тонкие или прикрытые ноты чаще всего не только отталкивают, но и привлекают. На самую паршивую нечистую силу достаточно надеть врубелевский маскарад, чтобы наименовать ее не нечистой силой, а, скажем, байроновским демоном и написать о нем доброжелательную статью. Так в писателе рождается безразличие, питаемое высокоумием» [1, с. 485].

Похоже высказывался и отец Александр Шмеман. Ему принадлежит следующее определение демонического: «ложь, которая так подана, как правда, убеждает, как правда».

Все это, естественно, влекло за собой вопросы о подлинном искусстве и его условиях. Прежде всего Сергей Фудель оставляет за искусством возможность подниматься до высот религиозных и философских озарений. Это качество присуще, как правило, не одному избранному автору, а отдельным произведениям многих писателей. Писатель, говоря далее, должен отходить от самого себя, чтобы через его творчество был виден мир и другие люди. Особенно взыскательным должен быть человек искусства к словам, которые обесценились от лицемерного употребления: «Тютчев, конечно, совсем не умел писать стихи и совсем об этом не беспокоился. Он находил, что сама жизнь есть поэзия и что наша задача не в том, чтобы писать, а в том, чтобы Слушать. Поэтому, лишенный литературного тщеславия, он смог, как никто из литераторов, услышать голоса природы и ночи, то вещей серьезных, не терпящих тщеславия профессионального писателя... Тютчев нам дорог именно потому, что он зовет не писать, но слушать, творить свою собственную жизнь. Лучшим учителем в этом творчестве жизненной поэзии для него была его способность ощущать вечные корни жизни, первоисточник ее и устье, в которое она впадает» [1, с. 277]. А по его мнению отца Александра, в чеховском «Архиерее» «больше какой-то внутренней сущности христианства и Православия, чем в богословских триумфалистических определениях».

Таков краткий обзор основных идей о соотношении литературы (искусства) и богословия, как они оформились в трудах и переписке Сергея Фуделя и дневниковых размышлениях Александра Шмемана. Высказывания двух мыслителей о литературе и искусстве являются ярким документом эпохи. Они нуждаются в дальнейшем анализе, сопоставлении с размышлениями западных христиан (Ж. Маритен, П. Тиллих) на эту тему. Современному христианину, задумывающемуся об отношениях Церкви и культуры, они во многом служат образцом духовно зоркого отношения к миру художественного творчества и одновременно материалом для продолжения богословско-философской и искусствоведческой рефлексии. Тема особенно актуальна эта тема в связи с широко обсуждаемым в наши дни феноменом религиозной филологии.

Литература

1. *Фудель С. И.* Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Воспоминания. У стен Церкви. Воспоминания об отце Николае Голубцове. Моим детям и друзьям. Письма. М.: Русский путь, 2001.

2. *Фудель С. И.* Собрание сочинений: в 3 т. Т. 3: Наследство Достоевского. Славянофильство и Церковь. Оптинское издание аскетической литературы и семейство Киреевских. Начало познания Церкви. М. : Русский путь, 2005.

3. *Протоиерей* Балашов Н., Сараскина Л.И. Сергей Фудель. М.: Русский путь, 2010.

4. *Чтения* памяти С. И. Фуделя. К 30-летию со дня кончины. Владимир : Издательский отдел Владимирской епархии, 2008.

5. *Горбачук Г. Н.* Личная религиозная идентичность: формирование, социокультурная реализация (на материалах творчества С. И. Фуделя). Владимир: изд-во ВлГУ, 2011.

6. *Аринин Е. И., Горбачук Г. Н.* Христианская теология. Православное богословие и русская религиозная философия в творчестве С. И. Фуделя: учеб. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013.

7. *Шмеман А., прот.* Дневники. 1973–1983. 2-е изд., испр. М.: Русский путь, 2007.

Ю. У. Матенова
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

РЕМИНИСЦЕНЦИИ РОМАНА О ТРИСТАНЕ И ИЗОЛЬДЕ В РОМАНЕ Э.-Э. ШМИТТА «ЭЛЕКСИР ЛЮБВИ»

Один из последних романов известного современного писателя и драматурга Э.-Э. Шмитта, роман в письмах «Эликсир любви» (2014) вступает в диалог с многовековой литературной традицией Франции.

Два бывших любовника, которых отныне разделяют тысячи километров: он во Франции, в Париже, она – в Канаде, Монреале, в электронных письмах – сообщениях пытаются осмыслить причины их разрыва, его боль, угадать тайну любовного влечения, рассказывают об их новой жизни и романах. Он, Адам, сознает, что по-прежнему она, Луиза, остается близким и интересным для него человеком, хотя порывы бурной любовной страсти уже прошли. Поэтому он и предлагает превратить «израненную страсть в спокойную нежность» [3, с. 7], он предлагает дружбу. Но Луиза, в душе которой сильное чувство еще не погасло, не может довольствоваться лишь его частью. Ее заботит мысль о том, что может вызвать любовь, есть ли такое средство или снадобье, которое может способствовать возникновению чувства и глубокой привязанности. Она предлагает Адаму поразмыслить о любви, о возможности зажечь ее между мужчиной и женщиной с помощью какого-либо средства материального свойства, или чего-то иррационального.

Первоначально Адам, психотерапевт по профессии, предполагает, что таким средством, своеобразным «эликсиром любви» может быть психоанализ, удостоверившись в том, что многие его пациентки после его сеансов влюблялись в него. Но подкрепление практикой эта гипотеза не выдерживает испытания любовью с Лили, его новой возлюбленной из Канады. Ведь его пациентка и возлюбленная до конца не принимает всерьез его чувства, для нее материальная и деловая сторона жизни важнее. К тому же она была направлена к Адаму Луизой. Луиза же по-своему стремится воплотить в жизнь свой эксперимент, который поможет ей вернуть любовь Адама. В письмах герои, не таясь, описывают, анализируют свои новые любовные отношения, их удачи и разочарования. Луиза выдумала Бриса, разозлившись на описание Адамом своих любовных побед. «Создав образ вымышленного кавалера, я с одной стороны защищала себя, а с другой давала тебе возможность раскрыть передо мной душу. А заодно пыталась перестать идеализировать тебя, пытаясь вытеснить из своего сердца, забыть пусть лишь в своем воображении» [3, с. 82] – впоследствии свидетельствовала Луиза. Но у нее ничего не вышло: она готова вновь быть вместе и любить. Крушение новых отношений заставляет Адама вспомнить, переосмыслить старые, вернуться к ним на новом уровне, что в данном случае и стало «своеобразным эликсиром любви».

Луиза в письме к Лили сознается: «Мы перестали испытывать друг к другу страсть, гнев, ненависть, те чувства, которые нас возбуждали, зато теперь наши от-

ношения пропитаны доверием, непринужденностью, мягкостью. Раньше мы находились в противоборстве, сегодня мы прилаживаемся друг к другу» [3, с. 86].

В романе Шмитта «эликсира любви» в виде зелья, напитка в прямом смысле нет. Но у героев Шмитта таким эликсиром стало духовное проникновение в мир другого, чуткость к движениям души своего партнера по переписке и прежней жизни, к чужому переживанию, понимание определенных перепадов настроения, даже влияния погоды, а также сочувствие, нежность, сопереживание перенесенной боли. То есть любовная страсть, сильное влечение обогащаются еще дружбой, нежной привязанностью. Отношения персонажей романа становятся глубже, нежнее, осмысленнее. Для французской критики и читателей Э.-Э. Шмитт выступает здесь как писатель, для которого настоящая любовь – это то, что длится дольше, чем удовольствие и наслаждение.

Уже само название романа неизбежно вызывает в памяти средневековый роман о любви Тристана и Изольды, вызванной волшебным любовным напитком. Автор в тексте романа как бы невзначай также дает подсказки, помогающие осмыслить литературные традиции, согласиться с ними или отторгнуть их в своем произведении. Два раза упоминание сказания о любви Тристана и Изольды связано с операми Доницетти «Любовный напиток», благодаря которой познакомились главные герои, и Вагнера «Тристан и Изольда», где Адам был с новой возлюбленной Лили. Значит, для автора принципиально важно это упоминание и сопоставление отношений литературных персонажей романов Беруля и Тома (XII век) и героев романа Шмитта, истории их любви. Волшебный любовный напиток, выпитый главными героями по ошибке, навсегда соединяет Тристана и Изольду, несмотря ни на какие преграды. В истории литературы их страсть известна как «любовь сильнее смерти». Особый моральный смысл приобретает и само любовное зелье. Любовная страсть героев возникла не сама по себе, а была вызвана сверхъестественной силой этого напитка. Поэтому нести нравственную ответственность они не могут. С одной стороны, они совершают ужасные, по меркам того времени, проступки, изменяют супружескому и вассальному долгу, а с другой стороны, лично они не виновны. Любовный напиток дает им моральное оправдание, сочувствие автора и других положительных персонажей.

В отношении героев Шмитта не вмешивается сверхъестественная сила, поэтому они сами ответственны за свои чувства, и свой любовный эликсир они находят сами. Настоящее чувство приходит к ним после расставания и разочарований. Тем не менее, старинное предание о любви сильнее смерти, облеченное в бессмертную музыку великих композиторов, становится толчком для любовных отношений Адама и с Луизой, и с Лили.

Литература

1. *Михайлов А. Д.* Легенда о Тристане и Изольде. М.:Наука, 1976

2. *Самарин Р. М., Михайлов А. Д.* Литература Западной Европы Зрелого Средневековья. Куртуазная лирика. Рыцарский роман // История всемирной литературы: в 9 т. Т. 2. М.: Наука, 1984.

3. *Шмитт Э.-Э.* Эликсир любви. СПб.: Азбука, 2015.

Н. М. Миркурбанов
Ташкентский государственный университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

СВИДЕТЕЛЬ ВРЕМЕНИ И БЛАГОДАРНЫЙ СОЗЕРЦАТЕЛЬ… (О ПОЭЗИИ А. А. ФАЙНБЕРГА)

Так получилось, что за несколько недель до кончины Александра Аркадьевича мы вели с ним переговоры о включении некоторых его стихотворений в учебную программу по литературе школ и колледжей. Он обещал встретиться со мной, подобрав около десятка сонетов и стихотворений из изданных уже сборников, но на встречу не пришел… Пришел я на его похороны…

Статья о творчестве А. А. Файнберга в школьном учебнике должна была появиться раньше, еще при его жизни. И вот я выполняю свое обещание, правда, с серьезным опозданием…[1]

Александр Аркадьевич Файнберг родился 2 ноября 1939 г. в Ташкенте, куда его родители переехали из Новосибирска в 1937 г. После окончания семилетки учился в топографическом техникуме. Затем была служба в армии, по завершении которой, будущий поэт поступает на филологический факультет Ташкентского государственного университета, ныне НУУз. Обучаясь заочно на отделении журналистики, Файнберг работал в университетской многотиражке. И первые стихотворения Александра Аркадьевича увидели свет именно на страницах одного из номеров университетской газеты в 1962 г. В том же году довольно серьезная республиканская газета «Комсомолец Узбекистана» публикует уже целую подборку стихотворений совершенно неизвестного литературной общественности молодого человека. Этой публикацией газета возвестила миру, что на узбекской земле, в самом центре Средней Азии – городе Ташкенте появился настоящий и очень талантливый русский поэт – Александр Аркадьевич Файнберг. Творчество А. Файнберга многогранно, многопрофильно и известно далеко за пределами Республики. Его стихи понятны и близки людям разных поколений, профессий и национальностей. Поэтический дар Файнберга настолько ярок и блистателен, что в некоторой мере заслонил его же совершенную по стилю прозу, довольно глубокую и профессионально сделанную публицистику, захватывающую драматургию. Кроме четырнадцати стихотворных сборников и собрания сочинений в 2-х томах, он автор четырех полнометражных сценариев художественных и около двадцати мультипликационных фильмов.

Первые сборники стихотворений А. Файнберга «Велотреки», «Этюд», «Мгновение» увидели свет в 60-х гг., затем произошел вынужденный перерыв, долгие 7 лет стихи писались « в стол». В это время он занимается журналистикой, пишет сценарии и даже озвучивает свои фильмы. В 1977 г. из печати выходит сборник «Стихи» и с этого времени, с небольшими перерывами, один за другим публикуются прижизненные сборники поэта: «Далекие мосты», «Печать небосклона», «Короткая волна», «Невод», «Вольные сонеты», «Не плачь, дорога», «Прииск», «Ретро», «Лист». Собрание сочинений в 2 томах, вышедшее из печати в 2009 г., Александр Аркадьевич Файнберг уже не увидел.

[1] При подготовке главы «А. А. Файнберг» учебника для 11-го класса средних образовательных школ и средних специальных, профессиональных учебных заведений с русским языком обучения были использованы материалы из книги воспоминаний о поэте Александре Файнберге «Лист с неровными краями, сохрани мои стихи…» / сост. И. Коваль, А. Устименко. Ташкент: Издательско-полиграфический творческий дом имени Гафура Гуляма, 2016.

Александр Аркадьевич всегда считал, что он дышит тем же воздухом, который помнит А. А. Ахматову, А. Н. Толстого, К. М. Симонова, К. И. Чуковского и многих других выдающихся деятелей русской культуры, оставивших неизгладимый временем вечный след на азиатской земле и в истории русско-узбекских духовно-просветительских отношений. И этот воздух, эта древняя земля давала ему очень мощный творческий импульс, вдохновение, благодаря которым появлялись такие строки:

Меж знойными квадратами полей
она легла до горного отрога –
гудроновая старая дорога
в тени пирамидальных тополей.

Печальный край. Но именно отсюда
я родом был, я родом есть и буду.
Ау, Европа! Я не знаю Вас.

Вдали орла безмолвное круженье.
В зубах травинка. Соль у самых глаз.
И горестно, и счастливо мгновенье.

Это признание поэта в любви к родине очень искреннее, а потому и выражено простым, лаконичным языком, идущими от сердца словами. В «Родине» нет обычных в таких случаях пафосных фраз или принятых словесных клише, придающих торжественность стихотворению. Даже обращение «Ау, Европа! Я не знаю Вас», скорее, не пренебрежительный вызов, а шутливо-ироническая констатация независимой позы поэта.

Востоку поэт всегда уделяет особое внимание. «Милая сердцу Азия» – его дом, его отечество. Любовь к природе и родной стороне в поэзии Файнберга находятся в неразрывном единстве:

Восточный двор с кривой луною.
В саду чуть слышный разговор.
За садом ночь в долины зноя
прохладу льет с ледовых гор.

Горные пейзажи, мягкие зарисовки сельских равнин, скупые и точные описания городских улочек и кварталов – всё это и составляет обобщенный образ Родины. Подтверждение сказанному выше легко обнаружить в стихотворениях «В республике лето душное», «Ах, город футбольный», «Воскресенье в Сергелях», «Солдатское. Пески», «Саратан». «Вечер», «Ночь в горах», «Чарует горная речка».

Файнберг редко использовал исторические сюжеты и героические образы в своих стихах. Даже всматриваясь в прошлое, он, прежде всего, размышляет о сущности современного человека, о смысле его бытия, о том, что понятия «горе» и «радость» неизменны для людей во все времена. Таковы стихотворения «Завоеватель», «Базилик», «Ташкент 1943», в которых поэт стремится уйти от идеализации прошлого, ищет ответы на вызовы сегодняшнего дня.

Поэма «Струна рубайата» – гимн радости земного бытия, щедрости плодов родной земли, широте восточного гостеприимства. Напечатанную в «Ташкентской правде» поэму предваряло обращение Абдуллы Арипова: «Спасибо тебе, Александр, за уважение к узбекскому народу и культуре, за верность непобедимому веселому духу Афанди в твоей сатирической «Струне рубайата».

Александр Файнберг умел несколькими штрихами создать незабываемый образ места, события, человека. Это его поэтическое мастерство довольно заметно проявилось уже в первом сборнике «Велотреки». Портрет, характер и вся устремленность девочки, мечтающей стать чемпионкой, разбросанные по всему стихотворению, очень емко, чрезвычайно живописно и сконцентрировано отобразились в этих нескольких строчках:

И вот опять вихрастая и странная,
она идет, как маленький рассвет.
Она идет из долгого тумана,
толкая впереди велосипед.
«Велотреки»

Поэт не претендует на роль наставника, он только благодарный созерцатель, которому предназначено быть свидетелем времени, отпущенного судьбой:

Будь гением, в семь пядей лоб имея,
Но ни к кому не рвись в учителя,
Всегда найдется тот, кто поумнее
И кто погениальнее тебя.
«Будь гением, в семь пядей лоб имея»

В интервью и частных беседах поэт высказывал мысль о том, что он лишь проводник на земле, антенна, которая улавливает небесные звуки от Бога и воплощает их в слова, стихотворные размеры и строфы, поэтому он скромно называл себя «**поющим тростником**». И именно поэтому А. Файнберг смог в стихах так искренно и убедительно выразить признание в любви или покаяние («**А где виновен был хоть на минуту, // стоял с повинной, как перед крестом**»), а также одной строфой донести до читателя свои морально-этические принципы:

Искал я душу даже в падшей дряни.
Терял друзей. У смерти был на грани.
Но ключ не подбирал к чужим дверям.
Вот и стою теперь на пепелище.
Блаженны, кто себя не потерял.
Их никогда нигде никто не ищет.
«Ничейный»

Поэзия была залогом его внутренней свободы, нравственности, утешением и спасением. Александр Файнберг считал, что только поэтическое слово бессмертно, и только оно сегодня является единственным прибежищем свободы на земле:

…Она восходит, не суля
Ни славы, ни бессмертья душам.
И отвергает от себя
Всю власть над нею посягнувших.
Так чья ж поэзия?
Ничья.
И не обманывайся боле.
Ты сам, да и твоя свеча –
Всего лишь миг ее свободы.
«Так чья ж поэзия? Ничья»

Особое место в творчестве Файнберга занимает переводческая деятельность. Блестящий переводчик, Александр Аркадьевич открыл русскоязычному читателю многие произведения известных узбекских поэтов. В Москве издана поэма Эркина Вахидова «Восстание бессмертных», а в Ташкенте – сборник «Лебединая стая» с переводами стихов Абдуллы Арипова, Хосият Рустамовой, Сирожиддина Сайида и Рустама Мусурмана. А избранная лирика и поэтичная по звучанию проза самого Файнберга увидела свет на узбекском языке в сборнике «Чигирь». Переведенные на русский язык стихотворения и поэмы Алишера Навои по точности и глубине проникновения в смысл оригинала считаются непревзойденными.

В 2004 г. А. Файнбергу было присвоено звание Народного поэта Узбекистана, а в 2009 г. Указом президента России за большой вклад в развитие культурных связей и сохранение русского языка и русской культуры он был награжден правительственной наградой России – медалью Пушкина.

В течение нескольких лет А. Файнберг руководил в Ташкенте семинаром молодых писателей Узбекистана.

Умер Александр Аркадьевич Файнберг 14 октября 2009 г. Похоронен на Боткинском кладбище Ташкента.

Ф. Б. Мухамедова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

МИР КАК ТЕКСТ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЭСТЕТИКЕ

В постмодернизме вся реальность мыслится как текст, дискурс, повествование. «Нарратив», «текстуальность», «интертекстуальность» – это важнейшие понятия, которые используются постмодернизмом для описания современной реальности, основные слова его языка. «Ничто не существует вне текста» – утверждает Ж. Деррида. Культура любого исторического периода предстает как сумма текстов, или интертекст. Понимание текстов возможно лишь в «дискурсивном поле культуры». Иначе говоря, их можно понять только в связи с другими текстами, но не в связи с каким-либо «буквальным» значением или нормативной истиной. Неизбежное присутствие предыдущих текстов – интертекстуальность – не позволяет любому тексту считать себя автономным. Деконструкция как общий метод постмодернистского анализа, применимый к анализу любого феномена культуры, любого текста, неизбежно превращается в многосмысленный и бесконечный интерпретативный процесс, который релятивизирует любой текст, любое понятие, – и потому лишает смысла проблему истины. Таким образом, язык оказывается непостоянной средой, он не может непосредственно нести смысл или истину. Отсюда вытекает важнейший тезис постмодернизма о **несамотождественности текста** и о **ненадежности знания**, получаемого с помощью языка, и как следствие – о проблематичности той картины действительности – эпистемы, по М. Фуко, которая существует в ту или иную историческую эпоху. Согласно М. Фуко, в каждую историческую эпоху существует специфическая, более или менее единая система знания, которая образуется из дискурсивных практик различных научных дисциплин, – эпистема. Она реализуется как языковой код, языковая норма, бессознательно предопределяющая языковое поведение, а следовательно, и мышление индивидов. По мнению Фуко, эпистема всегда внутренне подчинена структуре властных отношений, выступает как «тотализирующий дискурс», легитимирующий власть, поэтому она не может быть нейтральной или объективной.

Эта исходная и главная идея постмодернизма и весь связанный с ней критический пафос, рождающий установку на сопротивление власти языковых структур, невозможно понять вне тех кардинальных изменений социокультурной ситуации, которые произошли в мире, прежде всего в западном обществе, под воздействием глобализирующейся системы масс-медиа, мистифицирующей массовое сознание, порождающей мифы и иллюзии. Эти изменения ведут к фундаментальной, онтологической трансформации культуры. Наиболее репрезентативной в интерпретации этих изменений является теория гиперреальности Жана Бодрийара (Baudrillard J. 1981). Гиперреальность, по Бодрийару, возникает тогда, когда культурные представления и знания утрачивают связь с социальной и человеческой реальностью, которую они должны описывать, и становятся автономными – симулякрами. Это, ставшее модным, слово означает псевдовещь, замещающую «агонизирующую» реальность, стирающую различия между реальным и воображаемым, кажимость, не обладающую никакими референтами. Связь образности и реальности, согласно Бодрийару, проходит несколько этапов, отмеченных нарастающей эмансипацией кодов от референтов: отражение объективной реальности сменяется ее извращением, затем – маскировкой ее отсутствия и наконец – утратой какой-либо связи с реальностью, заменой видимости – симулякром. Весь современный мир состоит из симулякров, которые не имеют основания ни в какой реальности, кроме собственной, это мир самосоотносимых знаков, абсолютно искусственный мир. Таким образом, отношения человека с миром трансформируются фундаментальным образом. Уже никто не апеллирует к «реальному» объекту, поскольку в мире, где доминируют искусственные модели, не делается различий между «словами» и «вещами». Субъект, лишенный объекта, не может сравнивать свои представления с объектом и оказывается в полной зависимости от гиперреальности. Человеческая жизнь становится призрачной, неаутентичной, вызывает ощущение пустоты и бессмысленности, хаоса и отсутствия гармонии, нестабильности и всеобщей дезорганизованностимира. Таким образом, постмодернизм вскрывает внутренний механизм процесса мистификации общественного сознания, происходящего под воздействием СМИ, доказывает ненадежность, недостоверность – «неистинность» «знания» о мире, формируемого таким образом. И эта демистификация «знания» принимает форму «отрицания онтологических границ» (Деррида), ведет к тому, что «разделительная линия» между миром и знанием больше не ясна.

В концептуальной основе неклассического романа сформировалась доминантная тенденция сюжетно-композиционного проектирования неомифов, восходящих к синкретическим моделям, но дешифрующих их основной смысл и кодирующих новое онтологическое знание. Наиболее активно в мифопоэтике игровых стратегий второй половины XX в. преуспел А. Ким. Его повесть «Белка» становится своего рода предтечей создания инвариативной системы игровых метаморфоз и метапревращений. К концу XX – началу XXI в. игровая стратегия духовно-телесных метапревращений становится основой творческой системы В. Пелевина и Д. Липскерова. Они вводят наиболее активно стратегию игровых метапревращений в контекст интертекстуального текста романов «Жизнь насекомых», «Священная книга оборотня» (В. Пелевин), «Последний сон разума» (Д. Липскеров).

Итак, особенности поэтики игры как доминантный признак русского литературного процесса второй половины XX – начала XXI в. находят свое отражение в индивидуально-авторской системе творчества А. Битова, Д. Галковского, А. Кима, Д. Липскерова, В. Пелевина. В каждом произведении писатель обращается к особым художественным средствам, способствующим созданию игровой специфики текста. Эти художественные средства в целом отражают свойственную любому игровому тексту уров-

невую классификацию игровых элементов. Однако в произведениях указанных авторов они функционируют как своеобразные, свойственные только для их идиостиля формы репрезентации игровой поэтики постмодернистского романного текста с ярко выраженной интертекстуальностью. Именно игра превращает постмодерн из ситуации в западной культуре середины XX века в дискурс, т.е. совокупность актов, формирующих культуру. Игра, заявляемая как культурообразующая форма, является одновременно и базовым концептом в постмодернистском дискурсе. В постмодернистском дискурсе игра оставляет за собой важнейшую культуротворческую функцию.

Исходя из проведенного исследования, можно наметить пути дальнейшего развития темы игровой поэтики: рассмотрение проблемы отражения игровой доминанты современного романа в произведениях других писателей, творящих в рамках этого жанра, и анализ функционированияигровых элементов в игровых текстах других жанров.

Литература

1. *Деррида Ж.* Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с фр. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 2000.

2. *Женетт Ж.* Палимпсесты: литература во второй степени // Фигуры: Работы по поэтике: в 2 т. М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1998.

3. *Ильин И. П.* Интертекстуальность // Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. М.: Intrada, 2004.

4. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с фр. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 2000.

5. *Липовецкий М. Н.* Русский постмодернизм (Очерки исторической поэти¬ки): монография. Екатеринбург, 1997.

М. Н. Низамова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

НЕОВИКТОРИАНСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Политические и социальные процессы в мире во второй половине XX в., изменившееся положение Великобритании, вызвали перестройку национального сознания британцев, для которых настоятельной потребностью стало определить, что означает теперь быть англичанином. Проблема английской сущности, «английскости» (Englishness) широко обсуждалась на страницах периодических изданий, в художественных произведениях. Пожалуй, наиболее точно настроения соотечественников выразил один из корифеев английской литературы Д. Б. Пристли в книге «Англичанин» (1975). Пристли рассматривал «английскость» как социальное и психологическое явление, проблему английского характера в его историческом аспекте. Прошлое для него неразрывно связано с настоящим, личность англичанина – сумма и итог развития науки, всего английского художественного творчества.

Интерес к проблеме «английскости» заметно возрос в 60–70-е гг. Она была актуальна для Ч. П. Сноу и М. Дрэббл, Э. Берджесса и М. Стюарт, писателей разных поколений, разных, порой диаметрально противоположных эстетических взглядов и художественных пристрастий. Но всех их объединяло желание сохранить складывавшуюся веками систему духовных ценностей, национальную традицию. В 1964 г.

начинающий писатель Д. Фаулз в статье «Быть англичанином, а не британцем» одним из первых сделал попытку определить, чем англичанин отличается от шотландца, ирландца, валлийца, т.е., определить закономерность объединения всех обитателей Соединенного Королевства под одним определением «британец». Английские писатели все пристальнее вглядывались в единственную реальность, оставленную им ходом истории – родную почву, свой дом, свою национальную принадлежность. Эта тенденция особенно ощутима при сопоставлении с литературой предшествующего десятилетия. В период распада империи (конец 1940–1950-е гг.) английские романисты писали об англичанине в Азии, Африке, на Ближнем Востоке. Местом действия книг теперь стала Великобритания. Акцент переносился с судьбы человека вообще на судьбу англичанина. В названиях произведений зазвучали имена главных героев-англичан, что не было характерно для книг послевоенного десятилетия. «Энциклопедией британской жизни XX века» назвали критики появившийся в 1967 году роман Д. Фаулза «Дэниел Мартин».

Викторианство на протяжении всего двадцатого столетия вызывало у англичан активную реакцию, что выражалось либо в продолжении викторианской традиции, либо в отталкивании от нее. Рубеж XIX–XX вв. и распространение модернистских идей ознаменовали собой недолгий период антивикторианства в английской литературе, однако сначала в 30–40-е, позднее в 50–60-е гг. XX в. наблюдалось своеобразное «викторианское Возрождение», возвращение к традиции английского реалистического романа. Интерес к викторианской эпохе в 80–90-е гг. XX в., по мнению крупнейшего английского литературного критика Малькольма Брэдбери, вызвало также видимое сходство двух «эпох» – эры королевы Виктории (1837–1901) и своеобразной эры Маргарет Тэтчер (1979–1990) [6, p. 404].

XIX в. в английской литературе называют золотым веком Британии: викторианская литература с ее огромным наследием романов и тремя с половиной тысячами романистов оставила заметный след во всей последующей литературной традиции Англии. XIX в. был веком романа, ставшим одним из элементов викторианской культуры и даже ее общественным достоянием. А интерес именно к жанру романа исследователи связывают со «специфическим английским интересом к жизни личности, служением традиции, которая нигде не ощущается с такой силой, как в Англии. Верных традиции англичан и эпоху королевы Виктории давно связывают очень прочные нити, и неудивительно, что сначала в 30–40-е гг., позднее в 50–60-е, и, наконец, в 80-е и 90-е гг. XX в. наблюдалось своеобразное «викторианское возрождение», возвращение к традициям английского реалистического романа, получившим выражение в романах Джейн Остен, Чарльза Диккенса, Томаса Гарди» [2, с. 9]. Богатая талантами эпоха королевы Виктории привлекает многих современных писателей, уже не мыслящих свои произведения без аллюзий на всем известные романы викторианцев. Викторианство для англичан не просто годы правления королевы Виктории, оно «вызывает сумму определенных эмоций, чувств, эстетических и этических ассоциаций и настроений, т.е. то, что в своей совокупности больше, чем просто история или некоторое прошлое, это огромный прецедентный текст» [5, с. 261]. Через восприятие викторианской эпохи современные английские романисты передают свое восприятие и понимание современности и отношение к ней.

Викторианство приравнивается к особому образу мышления, мировоззрению, идеологии, и если в послевоенной Европе слово «викторианский» первоначально имело негативный оттенок и обозначало прежде всего проявление регрессивности, эмоциональной сдержанности, сексуальной угнетенности, несвободы, холодности и скрытности, то в конце XX в. оно уже приобрело комплиментарный характер,

ознаменовав тем самым своеобразную моду на все викторианское. Викторианские ценности, викторианский стиль, викторианский склад ума, викторианский кодекс джентльмена неизменно реконструируются на страницах современных произведений. М. Брэдбери отмечает, что увлеченность ретроспективной литературой в Британии последней трети XX в. носила характер эпидемии. В то время как Маргарет Тэтчер стремилась возродить «викторианские ценности», а романы Диккенса и других викторианских классиков выходили большими тиражами, довольно значительное количество писателей устремили свой взгляд в прошлое, в XIX в., когда «индивидуализм казался крепче, социальная действительность четче» [6, p. 404].

Отчетливо проявившееся в английской литературе второй половины XX в. взаимодействие различных художественных стилей делает актуальной проблему художественной традиции и преемственности. А. М. Зверев выделяет два противоположных подхода. Один из них основывается на так называемом «rupture» (разрыве), несоответствии миру классического наследия и отрыве от традиции, другой – на своеобразной «археологической реконструкции», признании свершений классического реализма непререкаемым каноном и следовании традиции. [1, с.74, 40]. Анализируя современный английский роман, Т. Н. Красавченко отмечает характерную для него игру с традицией – «процесс взаимодействия с литературой прошлого, продолжение и использование традиций предшественников» [4, с. 128].

Обращение к традиции становится основополагающим принципом поэтики современного английского романа, строящегося как продолжение и одновременно переосмысление, новое прочтение произведений прошлых эпох, и прежде всего XIX века. Ретроспективность, «старомодность» литературы конца XX века, переписывание, дописывание, постоянная игра с наследием прошлых веков, привели к тому, что данный период английские критики назвали «литературой прощания» («the literature of farewell») [6, p. XII]. Сам «ритм повествования в современном английском романе отнюдь не двадцатого века. Его корни надо искать в викторианской эпохе, золотом веке Британии», – утверждает Е. Н. Касаткина [3, с. 195].

Распространенными приемами стали стилизация под реализм XIX в. («Женщина французского лейтенанта» Д. Фаулза), смешение жанров («Записки о Рэйчел», «Деньги» М. Эмиса), сочетание вымысла и реальности («Тринадцатая сказка» Д. Сеттерфилд). Викторианская литература при этом выступает скорее образцом для подражания, нежели объектом пародии.

Современный английский роман создавался прежде всего как роман-пастиш, в котором соединены в единое целое стили различных викторианских писателей. Формирование викторианского текста в современной национальной литературе напрямую связано с актуализацией викторианского мифа, представлением о викторианской эпохе как о периоде благоденствия, наивысшего расцвета английской культуры, времени высокой духовности и нравственности. Очередное возрождение интереса к викторианству в конце XX в. говорит об исключительной важности этого периода английской истории. Основная смысловая установка викторианского текста в английской литературе конца XX в. заключается в идее о том, что только через викторианское прошлое можно постичь настоящее. «Классическое искусство человечности» – такое определение жанру романа дал М. Брэдбери, выразив распространенное в конце XX в. мнение о том, что основополагающим методом в освоении художественной действительности у английских авторов был и остается реализм, в основе которого в процессе освоения «реальной жизни» за пределами художественного произведения лежат сюжет и характер [6, с. 62].

Вся викторианская литература в романах современных английских писателей предстает как своеобразное сверхтекстовое единство. Викторианский роман становится неким архетипом и рассматривается уже как совокупность всего, что было написано о викторианстве. Поэтому зачастую невозможно выявить все случаи текстовых включений из произведений викторианских писателей, целесообразнее говорить о некоем викторианском тексте в целом как реконструировании основных мотивов, сюжетов викторианской литературы и культуры, упоминании в произведении реалий времени, исторических личностей, знаковых романов эпохи викторианства и общей текстовой ориентации на Англию XIX века.

Литература

1. *Зверев А.* XX век как литературная эпоха // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. М.: ИМ ЛИ РАН, 2002.

2. *Ивашева В. В.* «Век нынешний и век минувший...» Английский роман XIX века в его современном звучании. М.: Худ. лит., 1990.

3. *Касаткина Е. Н.* John Bull вздремнул, или «Fin de siecle» по-английски // Новый мир. 2000. № 8.

4. *Красавченко Т. Н.* Реальность, традиции, вымысел в современном английском романе // Современный роман: опыт исследования / отв. ред. Е. А. Цурганова. М.: Наука, 1990.

5. *Проскурнин Б. М.* Почему Джордж Элиот недооценена в современной России, или О пользе зарубежного взгляда на российскую англистику // Вопр. лит. 2005. № 2.

6. *Bradbury M.* The modern British novel. 1878–2001. London: Penguin books, 2001.

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

Образно-мотивный строй рассказа Романа Сенчина «А папа?»

При первом прочтении рассказ Р. Сенчина «А папа?» [1] поражает легкостью сюжетного повествования. Кажется, что проблемы, затронутые писателем, лежат на поверхности: распад семьи, ненужный ребенок, противостояние маленького мальчика большому и враждебному миру. На самом деле небольшое по объему произведение куда сложнее. Сюжет строится на противопоставлениях и параллелях, маленькие детали наполняют его еще большим смыслом. Данная работа представляет собой опыт интерпретации образно-мотивного строя рассказа.

Вполне привычным для читателя является художественное пространство произведения: здесь есть прошлое, настоящее и возможное будущее. Каждое из времен представлено глазами четырехлетнего мальчика Гордея, чем обусловлена незамысловатость синтаксиса и лексики.

С первых строк автор погружает читателя в прошлое, которое дано в сравнении с настоящим. Это прошлое было «сладкое и душистое», «воздух пах вкусно», «птицы кричали нестрашно» и «вода была теплой». В прошлом Гордей был «радостный и довольный», но не мог объяснить причину своих чувств, он знал лишь то, что «там было что-то важное, а что именно – пропало». Позднее читателю становится понятно, что тот самый образ, который всплывает в памяти мальчика, тот, на котором была «знакомая одежда» – это его папа. Прошлое мальчика забылось, «как сон утром», оно «…пропало. Стерлось, испарилось, исчезло». Интонационная градация последней цитаты необходима для того, чтобы показать невозможность возвращения в то счастливое время. Теперь даже сам автор не уверен в том, была ли эта счастливая жизнь

у мальчика: «Наверно, и до этого у Гордея была жизнь. Наверное, он плакал, смеялся, смотрел телевизор, играл в игрушки, рыл пещерки в песочнице, знакомился, дружил с мальчиками и девочками».

О прошлом мы узнаем из двух абзацев, после которых нас буквально выкидывает в суровое настоящее – неприятное, враждебное, отталкивающее. Прошлое становится лишь иллюзией, воспоминанием, тем сладким сном, в который постоянно пытается вернуться наш герой: «Но где это было, где он стоял…». Сенчин очень удачно соединяет два приема повествования: он остается рассказчиком, но в то же время стилизует текст под речь ребенка: «Пришли туда, где много людей, и все с сумками, чемоданами, тележками» – очевидно, что речь идет о вокзале, но авторская речь переплетается с речью персонажа.

В настоящем «сыро и мокро», «небо краснеет», здесь шипят поезда и автобусы с узкими проходами, словно давящими на мальчика. Его постоянно одолевает страх: «Он плелся сзади, боясь спрашивать, куда они идут...», «Было больно, но жаловаться он не смел...», «Гордей жался к сумкам». В настоящем рядом с Гордеем находится только мама мама, отрешенная, агрессивная и малодушная. Первая фраза, брошенная в адрес мальчика матерью: «Да не висни ты! Не висни, господи!» – невольно вызывает в воображении отталкивающий жест, разрывающий тесную связь между сыном и матерью. Жесткость, злость и безразличие слышится в каждом ее слове, реплики зачастую парцеллируются автором в тексте, воссоздавая этот разрыв, обозначая дистанцию между родными людьми: «Залазь. Живо!», «Поднимайся. Сейчас выходить», «Одевай», «Садись тогда, поспи». Мальчик одинок и заброшен, самый родной человек не выражает по отношению к нему ни любви, ни заботы.

Антитезой образу матери служит образ незнакомки в автобусе: она ласкова, добра, предлагает мальчику сесть на колени к ней, замечая, что ему нехорошо: «Иди, милый, ко мне на коленки», «Посидишь, ножки отдохнут, животик уляжется» – этот персонаж располагает к себе не только героя, но и читателя. Удивительно, что в этом тесном и коротком автобусе, где люди постоянно ругались, в этом страшном настоящем находится человек, способный защитить беззащитного. Свернувшись калачиком на коленях незнакомки, Гордей почувствовал себя лучше, он приобнял ее и заснул, «словно в своей кроватке». Именно эта женщина возвращает Гордея в прошлое – то самое место, где ему хорошо. Сквозь сон мальчик путает ее с матерью: «…покачивают бережные руки. Мамины или кого-то еще, родного». Или не только с матерью? Вероятно, внутри героя снова оживают воспоминания об отце, те самые, которые нельзя запомнить, но можно только чувствовать. Этот эпизод показывает, что Гордей все еще не потерял доверие к окружающему миру, что всей душой он тянется в прошлое, которое, видимо, навсегда им потеряно.

Из иллюзии в реальность его возвращает тормошение – это мама: «Мама была в начале автобуса. Устраивала сумки у двери». Снова с помощью деталей Сенчин показывает пространство между героями: пребывающий в полудреме Гордей на коленях у чужой женщины и мать, стоящая поодаль от него у выхода. Впереди героя ждет новое испытание – жизнь в деревне, полной опасности и новых впечатлений.

«Потом шли по улице без асфальта. Вместо асфальта была кочковатая земля, ямки присыпаны чем-то серым, хрустящим» – дорога в деревню очень символична: некогда гладкая и ровная жизнь сменяется настоящим, с трудностями и испытаниями. Примечательно то, что ямы на дороге усыпаны золой, которая может быть символом уничтожения чего-то старого, прошлого. Тем самым снова подчеркивается мотив невозвращения.

В момент прибытия на место, где в дальнейшем будут развиваться события, образ матери меняется: в ее голосе появляется спокойствие, а затем и жизнь, «даже что-то веселое». Однако состояние мальчика иное: «А Гордею стало страшно от этого выдоха». Нравственно низкое желание матери оставить ребенка для того, чтоб устроить свою личную жизнь, выражается через интерпретацию главного героя: он сравнивает облегченный выдох матери с неверно поставленной точкой: «Кроме букв есть еще точки, запятые, какие-то другие знаки, и если их поставить не там, то слова станут означать не то, что нужно». Внешний мир приобретает оттенок несправедливости, герой чувствует страх перед чем-то неизбежным, но, к сожалению, для него это оказывается лишь началом.

Художественное пространство на время ограничивается местом, где жила баба Таня – женщина, с которой Гордей проводит некоторое время в деревне. Жилище, каким его увидел мальчик, выглядело устрашающе: «…стоял домик, в нем была обитая черным потрескавшимся материалом дверь. Дверь заскрипела…», «…в этой полутьме было душно и жутко. Так, наверное, выглядит жилище Бабы-Яги». Тот враждебный мир, который пронизывал настоящее, усугубляется на глазах читателя с появлением хозяйки дома, которая, судя по представлениям мальчика, и есть та самая Баба-Яга: «Темная, в платке, налезающем на лицо, в сером переднике. И скрипуче говорит…». Казалось бы, положение героя совсем безысходное, возникает чувство жалости по отношению к мальчику, который вынужден будет находиться в подобной атмосфере. Но Сенчин снова использует прием антитезы: в мрачном образе бабы Тани есть что-то ласковое, заинтересованное в мальчике: «А как его так, ну, ласково называть?» – спрашивает она у матери. Прозвучавшая в начале мысль об отрешенности матери по отношению к ребенку доказывается ее фразой: «Гордюша, наверно». «Наверно» – говорит мать. «Ну, не знаю. Можно Гордейка как-нибудь» – очевидно, что ласковых форм имени своего сына героиня не употребляла.

Между тем внутри героя происходила борьба с внешним миром, с которым он не хотел мириться: он пытался справиться с той горечью, которая подступала к его горлу, словно стараясь подавить обстоятельства, в которых он находится. Мотив насилия передается в рассказе мыслями героя: «Гордей представил, что в него насильно запихивают чужой ложкой из чужой тарелки что-то теплое и вязкое, как каша, и ему стало противно до слез». В домике было «тяжело и опасно», его «пугало новое место». Автор изображает героя в темноте и духоте, среди взрослых, которые, кажется, абсолютно не заинтересованы в том, чтобы его успокоить. Это пространство душит его и заставляет выбраться наружу…

Атмосфера вокруг меняется, как только Гордей попадает во двор, полный «опасности и врагов». Воображение мальчика рисовало его воином с саблей в руках, что является ожидаемым: поглощаемый страхом, маленький ребенок должен был хоть как-то выразить свое мужество, начать сопротивляться обстоятельствам. Так как герою рассказа всего четыре, эта борьба происходит лишь в воображении, но ее корни гораздо глубже, чем может казаться. Доказывая твердость духа, Гордей твердо выговаривает букву «р» в своем имени в разговоре с детьми. Удивительно то, что здесь, в настоящем, у всех есть имена, даже у умершего дяди Вовы, который пас гусей. Остается без имени только отец, который навсегда останется в прошлом, и мать. Возможно, оттого, что ее присутствие в жизни мальчика тоже иллюзорно, как-то второстепенно, ведь имя дополняет образ, придавая ему весомость и достоверность.

На вопрос ребенка: «А ты откуда?» – Гордей отвечает: «Я – приехал». В его ответе отсутствует обозначение места, отсутствует реальность, пространство. «Приехал» – глагол, обозначающий совершенное действие, некую точку, поставленную его

матерью. Но он запомнил чемоданы и весь путь, проделанный им от «того» времени и в настоящем – прошлое вспомнить он уже не мог. Как и не мог вспомнить, кто его отец: «…своего папу он не мог вырвать из забытого им времени». Снова Сенчин играет с деталями: «вырвать» – не «достать», не «вытащить», а именно «вырвать», словно из цепких лап, из времени, которое не поддается больше ничему, тем более желанию ребенка. Фантазия выручает героя, он рисует перед детьми своего папу важным человеком, даже президентом, «управляющим всеми машинами», и, кажется, новые знакомые ему поверили.

Еще в начале рассказа автор высказывает мысль, что все хорошее забывается слишком легко, чтоб остаться в прошлом навсегда, а плохое преследует, постоянно напоминая о себе. Из прошлого мальчик запомнил еще и крики матери, которые означали, что следует срочно вернуться с прогулки домой. Вероятно, его следующим болезненным воспоминанием станет утро без матери, по которой мальчик так сильно скучал. Возможно, безучастное отношение к ребенку оправдывалось ненавистью к его отцу, которого героиня называет «козлом с бубенчиком», который «пасется, как и все козлины». В этот момент героем дается первая характеристика персонажа, который, по его мнению, никак не может быть связан с его отцом: «Такое животное с рогами. Некрасивое, противное». Но можно предположить, что данная трактовка вполне бы устроила его мать. Для нее женское счастье заключалось вовсе не в ребенке, а в мужчине, которого она потеряла: «Просрала свое женское счастье» – говорит ей баба Таня. Человека, который должен быть для нее счастьем, она называет просто местоимением: «этот», «с ним», обезличивая его, добавляя некое пренебрежение по отношению к собственному ребенку. Фраза матери: «Я человек эмоциональный» является противоречивой: читатель может наблюдать негативные эмоции, вспышки гнева и злости (достаточно обратиться к эпизодам с поездом или автобусом), но проявления эмоций по отношению к Гордею нет. Скорее, напротив, сдержанность, скованность.

В момент прощального диалога ребенка и матери дистанция между ними наконец-то сокращается, но не преодолевается, мама «…накрыла одеялом. Присела рядом. Потом прилегла». Глаголы неполного действия употреблены очень кстати – даже в критический для героини момент ее образ не меняется. Сенчин пишет, что голос ее дрожал. Но, скорее, эта дрожь была вызвана ощущением неизбежности каких-то перемен, чего-то нового. Также дрожал и Гордей перед тем, как зайти в поезд и отправиться в путь.

«После того как проснулся, началась жизнь без мамы» – новая точка отсчета, пусть и разделяющая все то же настоящее время. Жизнь Гордея легче не становилась: кроме тоски по уехавшей матери нагнетала обстановку баба Таня, строго сказавшая: «Не люблю плаксунов. Я их в печке сушу». Упоминание героиней печки делает сравнение с Бабой-Ягой до правдоподобного смешным для читателя, а для героя – ужасающим и опасным. Мальчик пытается утешиться самовнушением: «Она сделает все дела и вернется. И вернется…», присутствующая внутри него надежда на лучшее снова доказывает, что герой не потерял доверие к миру, что он силен духом, несмотря на возраст.

Сенчин напоминает читателю об атмосфере внутри дома: «Домик бабы Тани был маленький: кухня, в которой баба Таня спала на узкой кровати… <…> с пятью рядами ящиков, комод, кровать, стулья, коврик с рогатым оленем на стене… Гордей боялся попросить посмотреть в него (телевизор) – баба Таня сама смотрела, и все какие-то неинтересные передачи про болезни». В этой обстановке сложно себе представить что-то, что могло отвлечь героя от печальных мыслей и уж тем более развлечь его. Но всего этого не было и во дворе, пространство которого полностью от-

ражало пространство дома: пугающая чернотой баня, трухлявые доски, из которых торчали рыжие гвозди – но все это притягивало мальчика своей неизведанностью и опасностью. Можно сказать, что автор рассказа – мастер параллелей. Так, мотив одиночества и отсутствия кого-то родного проскальзывает в описании незначительных, казалось бы, животных: у куриц, которые живут во дворе бабы Тани, нет петуха; гуси, которые вынуждены теперь гулять сами по себе, остались без хозяина; маленькие поросята, оказавшись без матери, находятся на грани жизни и смерти. Удивительна и еще одна деталь: дети зовут мальчика смотреть на могилу свиньи. Складывается довольно мрачная картина: зола на дороге, темный и мрачный дом бабы Тани, разруха во дворе, оставленный ребенок, рассказ о смерти персонажа и могила. Является ли эта градация игрой автора, чтобы усугубить положение главного героя, или же в этом усматривается более серьезный философский смысл?

Гордей хочет плакать от тоски, которая его не покидает. Однажды детям во дворе он скажет: «Мама меня оставила». У слова «оставлять» есть два значения: 1. уйдя, не взять с собой что-либо или кого-либо; 2. сохранить, приберечь. Несмотря на то, что в семантике имени «Татьяна» содержится значение «устраивать», которое схоже со вторым значением слова «оставлять», становится понятно, что имеется в виду именно первое: мать ушла, не взяв с собой сына. Но ситуация меняется, когда Гордей «знакомится» с козлом. Постепенно его мысли о матери уходят на второй план, он скучает, но уже не до слез. В конце рассказа прослеживается динамика взаимоотношения между животным и мальчиком: Гордей все больше привязывается к нему, тоскует в те дни, когда не может его навещать и делится с ним сладостями.

Постепенно фантазия мальчика выходит на передний план: ему проще поверить в то, что его отец и правда заколдован, нежели навсегда оставить его в воспоминаниях. Подогревают воображение слова матери, сказанные об отце, которые мальчик запомнил: «козел с бубенчиком, пасется». Гордей приносит ему еду, говорит с ним и защищает от нападок детей: «Нельзя бить!». Постепенно наименование «козел» в рассказе заменяется на «папа». Казалось бы, изображенная ситуация абсурдна. Но именно через нее показана возможность детей верить в лучшее, в малейшую возможность вернуть то, что было им так дорого, их наивность и чистоту.

Ситуация снова меняется, когда возвращается мать. Автор подчеркивает изменения в ее внешнем облике: «Шумная, помолодевшая», которая «незнакомо смотрела» на сына. Она появилась «совсем неожиданно» – эта характеристика позволяет судить о том, что мальчик не так отчаянно ждал ее, как в то время, когда в его жизни не было «папы». Женщина устроила свою жизнь и, назвав сына «довеском», забирает его с собой в город.

Едва ли не трагически изображает автор сцену прощания мальчика с «папой»: изо всех сил он тянется к нему и пытается убедить мать, что перед ними – его отец. Наконец-то ему кажется, что вся его семья снова вместе, как в том далеком прошлом, которое виделось ему во снах. Животное, кажется, изображается Сенчиным более человечным, нежели героиня рассказа: козел жалобно и протяжно пропел, мать же была чужой и больно сжимала плечи сына. Трагизма добавляет тот факт, что дома Гордея ждет новый папа – действительно чужой по всем понятиям. Выходит, что у мальчика нет больше родного человека, который согрет в своих руках, у которого на коленях можно заснуть, словно в своей кроватке. Уходя, он забывает оглянутся, оставив новые теплые и светлые чувства новому прошлому.

Название рассказа «А папа?» является весьма символичным. Оно перекликается с похожими фразами в контексте произведения. Сначала это: «мама – директор, а папа…». Фраза звучит как единое целое, объединенное соединительным союзом, ука-

зывая на единство двух живущих вместе людей, создавших семью. В другом контексте: «А папа? Папа там…» – фраза значит, что отец мыслится продолжением самого ребенка: его забирают, а как же папа?

Роман Сенчин в своем рассказе затрагивает проблему распада семьи, постепенного и трагического. Мир, в котором взрослые безучастны к жизни ребенка, существование которого наполнено страхами, противоречиями и печалью по утерянному счастливому прошлому. Но среди всеобщего ожесточения, как огонек, горит душа маленького мальчика, которая наполнена внутренней силой и верой в лучшее, которая продолжает отчаянно бороться за право быть счастливым.

Литература

1. *Сенчин Р.* // Новый мир. 2017. № 10. URL: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2017_10/Content/Publication6_6739/Default.aspx.

А. В. Осипова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Метафизические концепты в малой прозе Ю. В. Мамлеева

Писатель-экзистенциалист Ю. В. Мамлеев, относящийся к такому направлению в литературоведении как метафизический реализм, основанному на реалистичных по форме произведениях, в структуре которых обнаруживается метафизическая проблематика, всё интенсивнее набирает популярность в литературных кругах. Метафизика, в понимании ученых (М. Хайдеггера, в частности), ни что иное, как «вопрошание, в котором мы пытаемся охватить своими вопросами совокупное целое сущего и спрашиваем о нем так, что сами, спрашивающие, оказываемся поставлены под вопрос» [2, с. 72]. Именно в этом ключе раскрывается жизнь героев рассказов Ю. Мамлеева, сознание которых занято вечными вопросами.

Герои писателя – это как представители социального дна (алкоголики, бродяги, бандиты), так и вполне законопослушные граждане, однако не без греха: им не чужды человеческие пороки (обман, ханжество, подлость). Исходя из метафизического реализма писатель специально показывает героя натурально-обычным с виду, постепенно раскрывая его нутро. В качестве примера можно привести рассказ «Счастье», главная тема которого заявлена уже в названии: что такое счастье? Какое оно у каждого из нас? Счастливы ли мы на самом деле? Главный герой удивляется глобальной пустоте внутри себя, а ведь у него все есть для того, чтобы заполнить ее «Ведь все вроде у меня есть, что у тебя... Корова, четыре бабы, хата с крышей, пчелы... Подумаю так: чево мне яще желать? Ничевошеньки. А автомобиля: «ЗИЛ» там или грузовик – мне и задаром не нужно: тише едешь, дальше будешь... Все у меня есть» [1, с. 4]. Проблема состоит в том, что Гриша неудовлетворен своей жизнью, но не от жадности, а от узости своего ощущения в этом мире. Осознание себя несчастным гложет его по непонятным причинам. Постоянные раздумья на эту тему требуют чего-то большего, значимого, глубокого, полезного, а не материального и видимого. Все это развивает в герое масштабный страх, сплин, уныние «Тоскливо мне… Очень скушно мне…» [1, с. 5]. С виду, простой мужик, живущий как все, не может найти покоя и ответа на свой главный вопрос о самом себе, о смысле своего существования, о счастье, ужасаясь всё сильнее своим мыслям. Автор воплощает в тексте сознание героя, пытаясь передать его смятение и беспокойство на фоне благополучной жизни.

Все его доводы разбиваются о товарища Михайло, который махает рукой на жизненные догмы Гриши и с иронией относится к его «глупым» филолофским размышлениям, советуя обратиться к врачу.

В рассказе «Макромир» работяга Вася Жуткин не задается никакими вопросами, его сознание уже сформировало готовую модель – бытие, есть бесконечное пространство. Реальность для героя представлялась гигантским блином без конкретных очертаний, из-за чего он не может различить вереницу событий в его собственной жизни. В конечном счете, герой гибнет так и не научившись видеть грани: поспорив, прыгает из окна, не оценив реальную высоту первого и десятого этажа, для него всё едино.

Паша и Лидочка, из рассказа «Мистик», предстают перед читателями уникальными персонажами с метафизической позицией в жизни. Основная тема – любовь в загробном мире, именно этот мир так беспокоит Пашу, представленный в его сознании ямой «Куда ни пойдешь, яма... Большая такая» [1, с. 12]. Не смотря на мрачность и унылость сюжета в целом, произведение исполнено духовным воодушевлением, и страх перед загробным миром перемешивается с чувством чего-то высокого, чистого, нравственного.

Рассказ «Душевнобольные будущего» раскрывает реальность «вверх тормашками», показывая, что все нормальное и привычное в обществе на самом деле имеет статус условности. Бред есть норма жизни. Какого же было удивление психиатра на то, что Гаррилов никогда не пытался свести счеты с жизнью «…но на самоубийство-то вы, надеюсь, хоть раз пять покушались?» [1, с. 22]. Однако примечателен в рассказе несколько сам герой, сколько общество, которое Мамлеев рисует под углом измененного сознания, одурманенное и нездоровое, да и мир в целом предстает перевернутым, искаженным (собаки боятся кошек, у людей текут голубые слезы и т.д.). Душевнобольным в этом мире является тот, кто логичен, последователен и адекватен, тот, кто пытается что-то объяснить и вывести верное решение, а не «вскочить куда-нибудь повыше» [1, с. 34] в очередном приступе эйфории.

Противоположностью рассказа «Счастье» можно считать рассказ «Только бы выжить», герой которого так же пуглив, но не от своих философских рассуждений, а от примитивного чувства своей смертности. Он становится помешанным на страхе смерти, заполняющим весь его интерес к жизни, заставляющим четко выстаивать алгоритм своей жизнедеятельности и жизни своей дочки (например, пытается максимально набрать вес сам и откормить дочь на случай голодных времен). Его жизненным принципом, который он навязывает ребенку, становится ограничение «губительной» свободы «Бойся мальчишек, двора и воздуха. Лучше всего бывает под одеялом» [1, с. 19], доходящей до крайности.

Похожую тему маниакального страха, но уже не перед лицом смерти, а перед враждебным окружающим миром продолжает рассказ «Урок». Для героини угрозы скрыты везде и повсюду, лишь шкаф является для нее безопасным местом «Но все кругом враждебно, – думает она, мысленно покачиваясь в кресле, – только шкаф добрый» [1, с. 27]. Сознание Анны Анатольевны настолько возвеличило себя, что везде видит опасность, покушение на свое эго, выходя за рамки обычной повседневности. Ее трагедия скрыта в несоответствии ее реального статуса учительницы статусу императрицы, которой она себя мнит.

Метафизическим вопросом «а существую ли я?» начинается рассказ «Улет», лишенный событийной динамики, а представленный лишь в философских рассуждениях героя. Анатолий Борисович ни на минуту не прерывает своих размышлений о бытийном, о сущем, меняя свою жизненную концепцию. Он удивляется сам себе и видит в этом некую загадку, тайну «Загадочным и то, что он женился, и то, что ему

тридцать пять лет, и то, что он родился в России, и даже то, что над ним висит, куда бы он ни пошел, – небо» [1, с. 36]. Но все это отнюдь не порождает в нем желания знаний, наоборот, угнетает, разочаровывает, наводит на мысль о бессмысленности жизни, Вселенной.

Рассказ «Смерть рядом с нами» отличается от предыдущих рассказов писателя повествованием от автора, которое сосредоточено на постоянном ожидании смерти. Узнав однажды о своей скорой кончине, герой пытается взять от жизни как можно больше, исполняя все свои желания и мелкие прихоти. Но чем больше он погружается в раздумья, переоценивая свое существование, тем яснее и четче видится ему иллюзорность и зыбкость всего происходящего, всего, что его окружает «Всю свою жизнь я фактически спал, – подумал я. – Но только теперь, находясь перед вечностью, видишь, что жизнь – есть сон. Как страшно! Реальна только смерть» [1, с. 54]. Это в корне меняет его мировоззрение и делает свободным от социальных правил. Однако, инстинкт самосохранения берет вверх и герой так и может переступить себя, отказавшись от жизни. Он из последних сил цепляется за нее, прибегает даже к магии, ему завидно и больно, что он уйдет, а другие останутся и будут дальше проживать свой отрезок времени, предначертанный им несправедливо больше. Эти чувства гложут его, мучают, от чего ожидание приближающегося конца становится еще более прискорбным.

Таким образом, малая проза Ю. Мамлеева отличается удаленностью самого автора от его персонажей, что проявляется в тексте путем введения образа рассказчика. Самым же частотным мотивом в рассказах выступает метафизический мотив смерти как кардинального изменения героя. Метафизическая проблематика же зиждется на экзистенциальном состоянии героев посредствам страхов, радостей, счастья и ужаса. Герои писателя, ставя себя в пограничную ситуацию, задаются целью достичь абсолютности в чем-либо, что, в конечном счете, приводит к их гибели (физической либо духовной).

Литература

1. *Мамлеев Ю. В.* Сборник рассказов. М.: Вагриус, 2003.

2. *Хайдеггер М.* Основные понятия метафизики. Мир – конечность – одиночество / пер. А. П. Шурбелева. СПб.: «Владимир Даль», 2013.

Д. Р. Пардаева
(Карши, Узбекистан)

Лирика И. С. Тургенева (к 200-летнему юбилею И. С. Тургенева)

В отлогих берегах реки дремали волны;
Прощальный блеск зари на небе догорал;
Сквозь дымчатый туман вдали скользили челны –
И, грустных дум и странных мыслей полный,
На берегу безмолвный я стоял.

И. С. Тургенев. «Вечер»

Это отрывок из первого стихотворения И. С. Тургенева «Вечер», опубликованный в 1838 году в «Современнике», образцово поэтический и живописный, опреде-

ляющий состояние души поэта на тот момент. Может быть он думал о будущем, искал ответа у природы.

Иван Сергеевич Тургенев – писатель, поэт, драматург. Родился в 1818 г. 29 октября в Орле. В этом году все почитатели его творчества будут отмечать 200 летие со дня рождения этого великого писателя, талант которого не имеет границ. Хотя, полжизни он прожил вне России, но считается лучшим, среди художников русской прозы. Свой творческий путь Тургенев начал с поэзии и завершил также поэзией особого рода «Стихотворениями в прозе».

Несмотря на то, что творчество Тургенева начинается со стихов, он их не любил и никогда не включал стихотворения и поэмы в собрания своих сочинений. Он считал, что его «стихи и даже поэмы <…> ужасно посредственны и их можно сравнить только с грязной тепловатой водой» (письмо от 25 июля (6 августа) 1868 г. к Юлиану Шмидту). А в письме к С. А. Венгерову, пожелавшему издать его ранние сочинения, Тургенев определил свои опыты как «хлам» и высказался о них довольно резко: «Я чувствую положительную, чуть не физическую, антипатию к моим стихотворениям – и не только не имею ни одного экземпляра моих поэм – но дорого дал бы, чтобы их вообще не существовало на свете». В письме Н. В. Гербелю (от 8 (20) июня 1874 г.), содержащем отзыв об изданной им книге «Хрестоматия для всех. Русские поэты в биографиях и образцах» Тургенев не без сожаления констатирует: «Что касается до моего биографического очерка, то мне – в сущности – следовало бы сделать одно замечание: Вы слишком лестно обо мне отзываетесь и – в особенности – придаете слишком большое значение моему поэтическому дару, которого, по правде говоря, у меня не было вовсе».[4] Но было бы наверное не справедливо, если не вспомнить сегодня о его лирике.

Лирическое творчество Тургенева разнообразно. Он обращался к крупным и малым формам поэзии таким, как баллады, элегии, сатиры и мадригалы, сочинения. Его перу принадлежат заслуживающие внимания стихотворения «Вечер», «Утро туманное, утро седое...», «Весенний вечер», поэмы «Стено», «Разговор», «Помещик», «Андрей», рассказ в стихах «Параша» и многие другие. Поэтический талант писателя проявился и в переводе: известны его переводы из Байрона, Вольтера, Мюссе, Гейне. Однако центральное место в поэзии Тургенева безусловно занимают его лирические стихотворения. Тургенев был поэтом-романтиком и довольно рано начало писать стихи, предположительно в 1833г., когда ему было 15 лет. В работе «Тургенев и русский реализм» Г. А. Бялый пишет: «Тургенев и сам смолоду, в период ученичества, отдал дань романтическим увлечениям, и это не было случайностью в его литературном развитии. Все сверстники Тургенева прошли примерно тот же путь. Настоящими романтиками со всеми чертами романтических взглядов и даже бытовых манер и привычек были юные Герцен и Огарев, друзья молодости Тургенева. Даже трезвый и положительный И. А. Гончаров в юности сочинял те самые стихи, которые потом приписал своему Александру Адуеву. Это было увлечение целого поколения, которому нужно было пройти через романтизм для того, чтобы уйти от него. Что касается Тургенева, то романтическая предыстория его творчества не прошла для него бесследно» [1, с. 4]. Будучи студентом в 1836 г. он показывает свои стихотворные опыты в романтическом духе литератору пушкинского круга, университетскому профессору П. А. Плетневу. Плетнев приглашает Тургенева на литературный вечер, где молодой поэт, к своему восторгу, видит А. С. Пушкина. В 1838 г. в журнале «Современник» появляются тургеневские стихотворения «Вечер» и «К Венере Медицийской», а его поэмы выходили как в сборниках, так и отдельными изданиями. Оценки литературной критики естественно, были неоднозначными и даже противоречивыми. Наряду

с одобрительными отзывами были и обвинения в подражательности, наличии длиннот, темных мест и т.п. Эти обвинения имели основания, особенно когда речь шла о ранних опытах. В его стихотворениях можно увидеть следы влияния самых разных поэтов: Державина, Жуковского, Марлинского, Бенедиктова, Пушкина, Лермонтова. Несмотря на это, он их не копировал, а вырабатывал свое – искал свой путь. Первые опыты Тургенева в поэзии встретили сочувственное отношение и поддержку В. Г. Белинского, проницательно угадавшего в молодом авторе выдающееся художественное дарование. В пору расцвета таланта Тургенева о нем писали Герцен и Чернышевский, Добролюбов и Писарев.

В содержательном плане многие стихотворения Тургенева можно отнести к теме природы, вообще занимающей очень важное место в творчестве писателя. «Я без волнения не могу видеть, – писал он Полине Виардо, – как ветка, покрытая молодыми зеленеющими листьями, отчетливо вырисовывается на голубом небе» (письмо от 1 мая 1848г.). Восторг перед природой, тонкое понимание ее сути, ощущение ее тайны – все это читатель находит в стихотворениях «Осень» (1842), «Весенний вечер» (1843), «Гроза промчалась» (1844), «К***» (1844) и мн. др.

Пейзаж в произведениях Тургенева – не только фон для развития действия, но одно из главных средств характеристики персонажей. Философия природы с наибольшей полнотой выявляет особенности мировоззрения и художественной системы автора. Природа у Тургенева проста, открыта в своей реальности и естественности и бесконечно сложна в проявлении таинственных, стихийных, часто враждебных человеку сил. Однако в счастливые минуты она для человека – источник радости, бодрости, высоты духа и сознания.

В моей душе тревожное волненье:
Напрасно вопрошал природу взором я;
Она молчит в глубоком усыпленье –
И грустно стало мне, что ни одно творенье
Не в силах знать о тайнах бытия.

Вечер, 1838

Не мало места в лирике Тургенева занимает тема любви. Это, в основном, строки, овеянные грустью, сожалением, тоской о прошедшей любви, об утраченных счастливых мгновеньях; это стихи, передающие горечь воспоминаний героя о неразделенной любви, осознание невозможности возврата к былому.

Но неужель все кончено – меж нами
Как будто не бывало милых уз!
Как будто не сливались мы сердцами -
И так легко расторгнуть наш союз!
Я вас любил... меня вы не любили -
Нет! Нет! Не говорите да! – Меня
Улыбками, словами вы дарили –
Вам душу предал я.

Русский, 1840

Первая половина XIX в. ознаменована преобладанием поэзии над прозой и наверное, именно этот факт послужил причиной тому, что Тургенев в начале своего творческого пути обратился именно к стихотворной форме творчества. По справедливому замечанию И.Г. Ямпольского, «в отличие от других русских писателей того же поколения (Гончаров, Салтыков-Щедрин)», период увлечения поэзией был у Тургенева «не кратковременным эпизодом», «не простой «пробой пера»». «В 30-е

и первую половину 40-х годов поэзия занимает преобладающее место в его творчестве» [3, с. 5].

Действительно, период увлечения поэзией длится у Тургенева более чем десять лет. Он завершается 1847 г., хотя и после этого срока, и в 50-е, и в 60-е, и в 70-е гг., стихотворения появляются из-под пера Тургенева и иногда даже автор совсем не против их публикации.

Тургенев – поэт известен читателю значительно в меньшей степени, нежели Тургенев – прозаик и Тургенев – драматург. Тем не менее, стихотворения и поэмы составляют часть литературного наследия писателя и делают восприятие его творчества более полным. Лирика Тургенева открывает для читателя таинственный мир человеческих чувств и эмоций, ключом к разгадке некоторых человеческих поступков.

Литература

1. *Бялый Г. А.* Тургенев и русский реализм. М – Л., 1962.
2. *Тургенев И. С.* Полн. собр. соч. и писем. Письма, т. 1. М.,1961.
3. *Ямпольский И. Г.* Поэзия И. С. Тургенева. Л.,1970.
4. http://www.dissercat.com/content/sistema-zhanrov-v-tvorchestve-turgeneva.
5. http://turgenyev.narod.ru/belins.htm.
6. http://turgenev.org.ru.
7. http://www.turgenev.net.ru.
8. http://is-turgenev.ru.
9. http://turgenev.lit-info.ru.

Н. М. Петрухина
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

«Культурная» знаковость творчества Ф. М. Достоевского

В современном литературоведении, когда в результате глобальных эпохальных культурологических изменений произошла трансформация не только процессов идентификации и осмысления-интерпретации классической литературы, но и подходов к анализу художественной литературы, наиболее актуальными и перспективными стали научно-исследовательские направления, связанные с одной стороны с попыткой переосмысления мировоззренческих и эстетических констант литературного наследия прошлого, а с другой стороны, формирующие новые методологические системы интерпретации и оценки современного литературного процесса в призме классической художественной системы, акцентирующие компаративные аспекты или интертекстуальные рецептивные формы. Мы придерживаемся точки зрения методологического соотнесения собственно сравнительной методологии анализа (когда компаративная исследовательская парадигма выстраивается по принципу «общего типологического ряда») и методологии интертекстуального анализа, акцентирующей уровни скрытой и открытой рецепции «инородного текста» (понятие «текст» в данном случае выходит за привычные в сравнительном литературоведении рамки понятия «произведение») в художественном произведении.

Именно в ракурсе концептуальных принципов второй исследовательской линии (методологии интертекстуального анализа и рецептивной эстетики) и выстраивается научный анализ творчества Ф. М. Достоевского в контексте мирового литературного процесса XX в., поскольку значительная часть художественных и культурфилософских явлений в мировой литературе XX в. идентифицируются через противопостав-

ление или притягивание к Достоевскому. Исследователи отмечают непрерывный интерес к творчеству Достоевского, но сегодня он проявляется в большей степени в контексте интерпретативных и рецептивных смыслов, и не только, и не столько частно литературных: «Очевидно, что стремление заново прочитывать и интерпретировать Достоевского есть способ понимания эпохой самой себя, способ не только художественной, но и общефилософской, мировоззренческой рефлексии» [1, с. 3].

Творчество Ф. М. Достоевского не просто продолжает быть востребованным и актуальным в современной научно-гуманитарной парадигме, но и наполняется новыми смыслами, открывающими множественную безграничность интерпретаций – литературных, философских, психологических, культурологических. В связи с этим, при исследовании рецептивных аспектов проявления творчества Ф. Достоевского в мировом литературном процессе XX в. представляется оправданным и логичным выявление широкого межкультурного аспекта анализа не только собственно текстовых литературных коммуникаций, но и межпарадигмальных интертекстов. На протяжении всего периода развития мирового литературного процесса XX в. создается абсолютно новая схема культурфилософской рецепции Достоевского, которая сегодня вполне логично раздвигает классические аналитические рамки достоевсковедения и формирует новую концепцию исследования творчества Достоевского в методологической парадигме рецептивной эстетики, интертекстуального и контекстуального анализов.

Комплексное исследование специфики развития мирового художественного сознания XX века, особенно его аксиологических и мировоззренческих составляющих, невозможно без учета воздействия творчества Ф. Достоевского, перешагнувшего в своей «культурной» знаковости национальные границы. Традиция интертекстуального и рецептивного прочтения Достоевского становится базисной для построения современных методик художественного и междисципинарного исследований. Для русской литературы, например, творчество Ф. Достоевского становится своего рода идеологическим центром, в ракурсе которого формируется абсолютно новая качественно этико-эстетический литературная и культурная парадигма XX в.

Акцентируя новационность схемы рецептивного прочтения Достоевского и рассматривая его в контекстуальном поле современной русской литературы, исследователь С.Е. Трунин подчеркивает, что «обращение к классике стимулирует выработку новых моделей мышления. Большое внимание к культурному и литературному наследию определяется рядом факторов: во-первых, классика выступает как одна из констант в осуществляемой переоценке ценностей; во-вторых, благодаря такой переоценке вырабатываются новые формы мышления; в-третьих, обращение к классике помогает лучше понять современность и ее определенные явления, а иногда происходит и спор с теми идеями, которые не прошли проверку временем» [2].

В призме новых смыслов рецептивного «прочтения» мировой литературы XX в. в контексте творчества Ф. Достоевского совершенно иначе воспринимается и вся история мировой литературы. Образы, идеи, сюжеты созданные Ф. М. Достоевским настолько многозначны в возможностях своей трактовки, что сохраняя ярко выраженную «русскость», приобретают качество наднациональное. Именно такой восприятивной особенностью объясняется поразительная «находимость» Достоевского в любой национальной литературной системе. Наиболее знаковыми для мирового литературного процесса XX в. становятся такие кодовые открытия творчества Достоевского как принцип карнавализации, пространственно-временная модель текста (обозначенная М. Бахтиным как «хронотоп», «пороговость» бытия и сознания личности), субъектная организация романного пространства (обозначившая новый тип романно-

го мышления «равноценными художественными голосами-сознаниями» (М. Бахтин), психологическое и религиозно-философское обоснование «катарсичности» как эволюционной составляющей в развитии личности, определение «бесовщины» как формы онтологического бытования, «этический императив» сверхчеловека или «бунтующей личности». Данные аспекты определяют актуальность творчества Ф. Достоевского для мирового литературного процесса XX в., концептуализировавшего в своем пространстве не только отдельные явления, но и целостно традицию Достоевского в системе интертекстуального «диалога» с классикой.

Актуальность подобного исследования обусловлена также значением Ф. Достоевского для мирового литературного процесса XX в. в целом и усилением в филологической науке XXI в. научного интереса к вопросам межкультурной коммуникации, проблемам «диалога культур» на уровне художественных систем, «межлитературных общностей» и индивидуальных взаимосоотнесений творческих личностей, вопросам компаративистики и рецептивной эстетики, идентификации интертекстуального поля современной культуры в целом и литературы в частности, а также особыми задачами выработки новых методологических подходов к изучению творчества Достоевского. Кроме того, актуальность определяется недостаточной разработанностью проблемы рецептивной эстетики в отношении реалий мирового литературного процесса XX в., необходимостью введения в научно-исследовательскую парадигму достоевсковедения неисследованных материалов, как литературоведческих, так и культурфилософских.

Творчество Достоевского является своеобразной призмой раскрытия специфики формирования контекстуального поля традиций как претекста творчества самого писателя и уровня поливариативных интертекстуальных взаимоотношений художественной системы писателя и мирового литературного процесса XX в., а также актуализацией в современном литературоведении методологических аспектов исследования творчества Ф. М. Достоевского в рамках рецептивной эстетики и интертекстуального подхода в том числе.

Проблема исследования представляется актуально значимой и в силу соотнесенности основных научных задач, решаемых в ее ракурсе с задачами общелитературного плана, стоящими в целом перед современным литературоведением – осмысление и систематизация закономерностей развития мирового литературного процесса XX столетия и определение логики формирования «фонда преемственности» современной художественной парадигмы. Несомненный научный интерес представляет попытка комплексного компаративного (в системе методологических инвариантов сравнительно-типологического, сравнительно-исторического, сравнительно-генетического, контекстуального, рецептивного анализов) исследования ключевых концептов – произведений Достоевского с концептуально-значимыми произведениями XX в. на уровне направленческих и художественно-этических доминант мирового литературного процесса. Это позволяет рассматривать исследуемую проблему в свете перспективных задач современного литературоведения – создание методологической базы компаративистских исследований и выработки новых теоретических концепций литературоведческого анализа мирового литературного процесса, а также систематизации новационных методологических аспектов компаративного исследования в рамках теории и практики рецептивной эстетики.

Литература

1. *Львова И. В.* Ф. М. Достоевский и американский роман 1940–1960-х годов: автореф. дис. … д-ра филолог. наук. Великий Новгород, 2010

2. *Трунин С. Е.* Рецепция Достоевского в русской прозе рубежа XX–XX веков. М., 2008.

Д. З. Расулмухамедова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

Своеобразный аспект любой эпохи заключается в том, что пример сотворенного художественного творчества должен способствовать эволюции человеческого мышления, пробуждению в человеке положительных качеств, становиться причиной гармонизации внутренних эмоций и мышления.

Ни для кого не является секретом, что с древних времен и по наши дни народные пословицы, мудрые изречения, басни и поговорки занимали важное место в воспитании детей. Если мы обратим свой взор к исторической культуре народов мира, то увидим, что каждое государство на протяжение своего развития непременно признавало духовность и просвещение в качестве важного воспитательного процесса. Поэтому наш уважаемый Первый Президент Ислам Абдуганиевич Каримов с первых дней после обретения нами Независимости уделял большое внимание вопросам духовности: «Духовность, годами капля за каплей впитывается в кровь и плоть человека вместе с молоком матери, воспитанием в семье, наставлениями предков, чувством Родины, когда сладкими, а когда горькими жизненными уроками. В особенности питают духовность и еще больше ее усиливают близость к природе, к людям, жизнь в мыслях лишь о хорошем, праведный труд, наслаждение несравненными дарами и красотами мира» [1, с. 28]. Несомненно, что в формировании человека духовно чистым, морально зрелым, наше духовное художественное наследие, в частности, устное народное творчество и его разнообразные жанры как предтеча формирования узбекской литературы, также служит в качестве важного фактора.

Отдельное место в жанровом своеобразии узбекского фольклора занимает детский фольклор, в частности, детские песни, колыбельные, загадки, сказки, считалки и тому подобное. Например, колыбельные песни есть у всех народов. И народы Средней Азии тысячу лет назад тоже знали колыбельные песни. В произведениях Абу Рейхана Бируни и Абу Али ибн Сина, дошедших до наших дней, можно найти тому множество примеров. В знаменитой книге Махмуда Кашгари «Диван лугатат-турк» (в переводе «Собрание тюркских языков») можно получить сведения как о колыбельной песни, так и о том, кто качал колыбель ребенка. Нянек, которые будто мотыльки кружились вокруг колыбельки Фархада в бытность его младенцем, Алишер Навои назвал обладательницами знания о том, как петь детям песни, «дастансаройи». Несмотря на многовековую историю колыбельной песни как неотъемлемой части узбекского фольклора, изучение ее жанровой природы и собирание ее разновидностей начинается в узбекском литературоведении лишь двадцатых годах прошлого века.

Лирические мотивы, которые матери напевали детям, сидя у колыбели, в большинстве своем назывались у узбеков «алла» (*дословно «баю-бай», колыбельная). Известно также, что в древние времена колыбельную называли «балу-балу». А Алишер Навои в свою очередь называл исполнение колыбельной «алла» словом «навогу» (*«наво» – музыка, мелодия, напев, пение).

У разных восточных народов колыбельная называлась по-разному, например «нинни» у турок, «елли белли» у татар, «хэйя» у каракалпаков и т.п. Их цель заключалась в том, чтобы убаюкать ребенка или успокоить его, и исполнялись они матерями.

Размышляя о роли колыбельных в воспитании ребенка, Абу Али ибн Сина обращает наше внимание не только на физический, но и на их духовный потенциал. По его мнению, чтобы развить характер ребенка, по отношению к нему следует приме-

нить две вещи. Первая из них,– это легкое покачивание ребенка, а втора, – это убаюкивание его под музыку или колыбельную. Эти два условия послужат тому, что организм ребенка станет восприимчивым к воспитанию и в нем проснется талант к музыке.

Изучением детского фольклора занимались многие выдающиеся филологи современности, в частности, В.Виноградов, который не причислял колыбельные песни к детскому фольклору, считая, что их могут исполнять не только дети. Другой крупный исследователь Капица понимал под колыбельными песнями отдельный своеобразный жанр детского фольклора. В последующие годы Н. М. Элимаш провел отдельную специальную научную работу, посвященную колыбельным песням русского народа.

Таким образом, особенности функционирования колыбельной песни в фольклоре, и, в частности, в узбекском фольклоре, можно представить в нижеприведенной схеме:



В дни радости, и в дни печали,
Пусть хорошие люди станут твоим убежищем

Эти слова означают следующее: пусть хорошие люди всегда будут твоей опорой, я хочу видеть тебя среди них, ты должен быть достоин чести оправдать их доверие.

Неимение земли, недостаток воды, бедность, которые всегда были спутниками дехканина, нашли отражение в следующей материнской колыбельной:

Я пою колыбельную,
Укрываю тебя своим халатом,
Кому же я могу поведать
О муках бедности.

Колыбельную песню пели сидя у колыбели, люльки, или в процессе убаюкивания, когда спеленатого ребенка держали на руках. Обычно это делается после того как ребенка уже покормили грудью. Следовательно, ребенку почти не важны слова колыбельной. Это знает и сама мать. Однако в процессе покачивания колыбели или люльки ребенка, которого нужно убаюкать, у матери появляется чувство, когда ей хочется понежить ребенка, полелеять его, возвеличить, и возможность успокоить саму себя и перенестись в мир грез, что положительно влияет и на психологическое состояние самой матери. С течением времени исторические и социальные реалии оказали влияние и на обновление содержания колыбельных песен. Так, современные женщины, не привнося никаких изменений в мелодию и ритм, создают новый смысловой облик ко-

лыбельных, используя новые слова и обороты речи. Самым важным фактором в этом считается в основном смекалка и эрудированность матерей. Например:

Спи, дитя мое, баю-бай, будет тебе счастье,
Всему свое время,
Дорогое мое дитя, баю-бай,
Оба моих глазика, баю-бай…
Баю-баюшки-баю…!

А для детей постарше (2-х и 3-х лет) выбирают формы на уже немного другие темы и по немного другим направлениям. Например:

А где же Хайрихон,
Оказывается она с девочками в саду,
Что же она делает в саду?
Она собирает там яблоки!

В современном фольклоре появилось большое количество разнообразных колыбельных песен и песен-потешек, которые составляют новый пласт узбекского фольклора. Например:

Моя сладкая бусинка,
Мой богатырь, моя отрада,
День пройдет, и ночь пройдет,
Богатырь мой вырастет,
И полетит на ракете…
Баю-баюшки-баю…
Баю-бай, моя бусинка…
****
(потешки)
Фарзонахон!
Хлеб из белой пшеницы,
Даже если все видят,
Она бабушкина душенька...
****
Комилахон как лунный свет,
Пусть принесет она воды из горной речки,
Водяные нити оборвутся,
А Комилахон станет невестой и будет кокетливо улыбаться!

Подводя итог всему вышесказанному следует отметить, что рассмотренные нами различные песни-колыбельные, свидетельствуют о том. что этот фольклорный жанр не просто сохранился в народной культуре, но и получил свое дальнейшее развитие в форме появления разлиных его модификаций, связанных с новыми социально-историческими условиями. Песни колыбельные, песни-потешки и тому подобное не только отражают дух народа, его культуру, являют собой духовную составляющую богатства народа, но и несут в себе глубокий воспитательный потенциал.

Литература

1. *Каримов И.* Юуксак маънавият-енгилмас куч (Высокая духовность непобедимая сила). Т.: Маънавият, 2008.

И. В. Родина
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Поэтика рассказа В. Токаревой «Искусственный пруд»

Творчество российской писательницы В. Токаревой достаточно хорошо известно современному читателю. Основу проблематики ее повестей и рассказов составляют обычные, на первый взгляд и даже банальные ситуации. Однако кажущаяся простота сюжетной схемы часто наполняется в ее произведениях глубоким бытийно-философским содержанием. Есть у Токаревой излюбленная тема, которая, так или иначе, проходит через все ее творчество – любовь. Данная тема находит отражение и в рассказе «Искусственный пруд».

В центре повествования судьба красавицы Ханны, жены обеспеченного немецкого предпринимателя временно проживающего в России, уже немолодого, но преуспевающего. Рассказчица Виктория сравнивает Ханну с феей Сирени из сказки «Спящая красавица», отмечая ее внешнюю привлекательность: «…молодая женщина в розовом комбинезоне – стройная и стремительная, буквально фея Сирени» [1, с. 77]. Сказочная фея Сирени обладала прекрасным обликом и не менее прекрасными душеными качествами. Героиня Токаревой иная. В юности Ханна жила на бедной улочке в Варшаве, была фотомоделью. Затем удачное замужество позволило ей стать респектабельной леди, имеющей внешнюю семейную идиллию: муж, трое детей, материальное благополучие. Однако за внешним благополучием скрывается отсутствие духовного интереса друг к другу: «У Ханны красивая форма, но содержание страдает... К красоте привыкаешь и не замечаешь в конце концов» [1, с. 94]. Ханна живет одним днем, не ценит того, что имеет, обладает удивительно эгоистичной натурой и желанием подчинять всех окружающих служению своей красоте, не замечая, что приносит боль и страдание своим близким. Жизнь Ханны подобна искусственному пруду, для поддержания жизнедеятельности которого, периодически необходимы живые ключи подземного источника. Героиня живет в своем мире, где нет места слезливой морали, нравственности в общепринятом понимании, но есть глубокий эгоцентризм. Свое личное женское счастье она ставит выше счастья и спокойствия своих детей, внебрачного ребенка рассматривает как «запасного», проявленное к ней участие как возможность в очередной раз кого-то «кинуть», обмануть, в чем видится рассказчице ее «привычка выжить». И если в начале рассказа она предстает прекрасной сказочной красавицей, волевой сильной и бесстрашной, то к концу повествования жизненная мораль Ханны развенчана: «Где же ты Ханна? Снова бежишь за счастьем по кругу, по часовой стрелке? А счастье от тебя, тоже по часовой стрелке и с той же скоростью. Будешь бежать пока не прихлопнет старость» [1, с. 107] В целом образ Ханны достаточно узнаваем – типичная хищная натура, неспособная отдавать, но брать. Подвергая анализу жизненную позицию Ханны, рассказчица находит причину такой психологии в довольно простых и даже банальных вещах: « ...отсутствие образования и воспитания. Привычка выживать... Красота – это капитал. Его надо правильно вложить. Вложила. Вышла замуж за богатого немца... но это все та же Ханна, ушлая и беспардонная...» [1, с. 94]. В образе Ханны сочетаются две совершенно разные социальные роли – «жертвы» и одновременно «хищницы», обусловленные не только принадлежностью к «низам», но отсутствием положительного живого примера семьи как таковой, нравственного идеала:

– Тебя в детстве кто-нибудь воспитывал?– спросила я.

– Никто, – легко созналась Ханна.– Мама пила. Меня воспитывала Крахмальная улица [1, с. 90].

В како-то смысле сознание Ханны почти по-детски инфантильное, не обремененное глубокими нравственными исканиями, незрелое, но именно оно позволило ей выжить в создавшейся непростой ситуации – неудачной и даже опасной любовной связи с Сережей. Открывшаяся измена, потеря ребенка и даже тяжелая болезнь не ослабили Ханну, а лишь на небольшое время выбили ее из привычного образа: «От ее красоты ничего не осталось. Волосы потемнели без краски, гладко зачесаны, собраны в хвостик. Глаза не накрашены, ресницы светлые, как у поросенка... и вся она никакая и безликая» [1, с. 99] Приученная жизнью выживать и «выкручиваться», она и здесь находит выход – все в жизни должно компенсироваться и лучшая компенсация потерянных надежд на счастливую жизнь с любимым – материальная. Если вначале рассказа романтическая связь замужней Ханны с бандитом (по определению рассказчицы) Сережей представлена достаточно возвышенно: «Они любили друг друга как Боги на Олимпе» [1, с. 86], то к финалу Ханна, потерявшая ребенка и пережившая болезнь, требует для себя «плату за моральный и физический ущерб» [1, с. 102]. Так проявляется важная черта данной героини – «ее жадность выше здравого смысла» и четкое убеждение в том, что за все в жизни надо платить, и за любовь тоже [1, с. 102]. Мечта по смутно представляемому Идеалу все-таки в сознании герои присутствует, не случайно рассказчица роняет фразу: «Ханна была убеждена, что важнее любви нет ничего». Но само понимание любви снивелировано до уровня животных инстинктов, лишено духовной составляющей. Идеал не достижим для нее, так как для этого нужно отказаться от эгоцентризма, суметь увидеть, понять другого: «Каждый сам себе красивый. Каждый сам себя звезда»– эти слова звучат лейтмотивом в рассказе, подтверждая мысль о самоценности каждого человека [1, с. 78].

В финале рассказа перед нами все та же Ханна – «красота вернулась»–, уже окрепшая и вновь готова я бросится на поиски любви – плотской и страстной, ибо другой любви она не знает. Совет рассказчицы: «Люби, что дано»– она отвергает, упрекая последнюю в том, что, отражая жизнь в своих книгах, она не живет, а работает. Так окончательно обозначается в рассказе конфликт двух совершенно не схожих точек зрения на одно понятие «любовь» – желание любить и неумение ценить этот дар, подобно Ханне; умение ценить то, что имеешь и любить безотчетно то, что имеешь, жить естественной жизнью, что дано не каждому.

В рассказе возникает своеобразная оппозиция «там – здесь», «мое – чужое», которая проявляется сквозь призму внутренних монологов рассказчицы: ««Живут же люди. Все у них красиво: лицо и одежда, А душу и мысли никто не видит. Моя жизнь не столь гламурная, однако лыжи у меня тоже хорошие и волосы неплохие, но они под шапкой. Их невидно...» [1, с. 77–78].» Тем самым героиня Виктория противопоставляет себя жизненной позиции Ханны, отделяет свой мир от мира Ханны. Следует отметить, что бинарность художественного пространства на разных уровнях – это своеобразный авторский прием Токаревой, способ художественного мышления: через сопоставление и сравнение она зачастую приходит к парадоксальной неожиданной мысли или по-житейски мудрому выводу: «Ханна любила Сережу, несмотря ни на что. Но деньги – сто тысяч долларов – она любила больше. Что делать...» [1, с. 106].

Токарева часто вступает в роли героини-рассказчицы в своих произведениях и обнаруживает в тексте приметы собственной биографии. В данном рассказе наблюдается прямая аналогия: рассказчица по имени Виктория занимается писательским трудом, участвует по роду своей деятельности в различных кинофестивалях и литературных вечерах, выпускает книги. Так, создается иллюзия абсолютной реальности происходящих событий. Перед нами непросто повествование – это наблюдение над жизнью, наблюдение над собой, человеком-творцом, пишущим, но не претендующим

на право «учителя» жизни: «Я – никакой не учитель. Я сама не понимаю: что такое хорошо и что такое плохо». Иногда мне, кажется, что в жизни все перемешано и отделять одно от другого не имеет смысла»[1,с.82] Этот внутренний монолог следует считать выражением авторской позицией по отношению к Ханне, автор не осуждает и не разделяет ее жизненную философию: «Каждому свое». Однако для рассказчицы встреча с Ханной это тоже «родниковая вода», которая позволила увидеть все самое важное в ее жизни.

Литература

1. *Токарева В.* Короткие гудки: Рассказы и повесть. СПб: Азбука-Атикус, 2016..

Э. Сергеева
Чирчикский государственный педагогический институт
(Чирчик, Узбекистан)

Традиция изучения локального текста в современном литературоведении

Образ любого города, имеющего свою древнюю историю, запечатлевается в искусстве своеобразием и красотой монументальных форм. Благодаря определенным этническим, природным и архитектурным особенностям город всегда имеет свой лик, свою жизненную энергию, зависящую от множества разнообразных составляющих конкретного исторического периода. Соединение всех этих элементов в одно единое целое создает ощутимое пространство реально-зримого образа города по принципу живого организма – со своим характером, мироощущением, религиозной принадлежностью, языком и глубокими традициями. Художественная литература вбирает в себя эти особенности характера и создает некий пласт речи, способный вербально передать точную характеристику топонимического пространства и вызвать у читателя психологическое ощущение верности изображаемого.

Город имеет свой язык. Он говорит нам своими улицами, площадями, водами, садами, зданиями, памятниками, людьми, историей, идеями и может быть понят как своего рода разнородный текст, которому приписывается некий общий смысл и на основании которого может быть реконструирована определенная система знаков, реализуемая в тексте.

Одно из самых заметных явлений в гуманитарных науках последних десятилетий – концептуализация локальных текстов культуры (сверхтекстов, супертекстов). В культурной антропологии для обозначения феномена локально ориентированного знания используется понятийный конструкт «локальный текст», охватывающий всю систему устойчивых предметных позиций, стереотипных суждений, объяснительных моделей, повествовательных мотивов и сюжетов, ментальных и речевых клише, эмблем и символов, культурных практик, которые имеют хождение в местной традиции и посредством которых сообщество, ассоциирующее себя с данным местом, выстраивает его образ, характеризует по временным, пространственным, социокультурным и другим параметрам.

В мировой литературе существует немало произведений, которые не могут быть до конца верно поняты, если их локальный или геокультурный аспект не будет замечен и «прочитан». То же самое касается их поэтики: мы не поймем ее специфики, если будем изучать ее абстрактно, безотносительно к поэтическим свойствам описанных мест, поэтической структуры их ландшафта и соответствующих локальных мифов.

Как отмечает профессор В. Щукин, специализирующийся на теме геокультурных аспектов русской литературы, «…литературный локальный текст бывает порожден особым стечением исторических обстоятельств. Эти обстоятельства могут быть самого различного характера: от макроисторических (романтическая или модернистская мода на «народное» и «деревенское», позитивистский культ точных и естественных наук и т.п.) до единичных, почти что случайных (типа «там любил гулять Карамзин», «здесь жил Гоголь»)» [1]. По мнению ученого, локальный текст не является вместилищем, вбирающим в себя все художественные произведения (стихотворения, поэмы, прозу, музыку, живописные полотна и проч.), а также устные рассказы, легенды, шутки и анекдоты, темой которых становится данный регион, населенный пункт или какой-либо иной локальный объект. «Этот особый вид метатекста в совокупности образуют только те реально написанные произведения, в которых заключена существенная информация о легендарных, мифологических свойствах данного места, о его репутации. Иными словами, локальный текст – это рассказ о «гении» данного места (genius loci), о его феноменальной, ноуменальной и мифологической (чудесной) сущности, составленный из десятков, сотен, а иногда и тысяч устных и письменных примарных текстов» [2].

Культурная функция локального текста заключается в создании и распространении некоего семантического и идеологического компакта – комплекса понятий и эмоций, призванных ассоциироваться с данным местом. Если в известных работах В. Н. Топорова исследуется петербургский текст – «столичный», который представляется более насыщенным, то в современном литературоведении все большее значение приобретают исследования, посвященные провинциальным текстам. Следствием всеобщей текстуализации пространства становится устойчивый интерес к исследованию локусов, о чем свидетельствуют многочисленные научные статьи.

В. В. Коркунов в диссертационной работе исследует кимрский текст и так определяет сущность локального текста: «Локальный текст – это совокупность гетеростереотипных и автостереотипных текстуальных воплощений локуса, имеющих не случайный характер, в которых проявляются культурные константы края (или личное его восприятие), воспроизводящие образ места» [3]. Однако, подобного рода исследования носят характер литературного краеведения и сосредотачиваются на биографических фактах тех деятелей культуры, которые имели отношение к данному региону, и в той или иной степени отобразили местный ландшафт.

О. А. Лавренева говорит об информационном характере образа места как «особой знаковой системе культурного ландшафта, в которой в зависимости от смыслового содержания можно выделить символьные, иконические и индексальные знаки-топонимы» [4]. Так, в русской поэзии Урал часто рассматривался как символ мощи Российской державы, а Сибирь – как символ неосвоенности и дикости. В романтической литературе весь восток имел свою символическую специфику восприятия и отображения. Географические объекты и элементы ландшафта становятся символами в том случае, если в культуре существуют устойчивые ассоциации с судьбоносными историческими событиями, артефактами или уникальными чертами природного ландшафта. В символы превращается национальная история, запечатленная в культурном ландшафте страны. Вот почему локальный текст представляет собой культурную реализацию локального мифа, последовательное развитие связанной с ним темы.

Таким образом, понятие «локальный текст» достаточно часто становится предметом внимания современной науки, однако еще не превратилось в словарное – не по¬лучило однозначной общепринятой трактовки и характеристики. Большинство ученых рассматривают локальный текст как разновидность сверхтекста, который по

определению Н. Е. Меднис представляет собой «слож-ную систему интегрированных текстов, имеющих общую внетекстовую ориентацию, образующих незамкнутое единство, отмеченное смысловой и языковой цельностью» [5]. Исследовательница, рассматривая сверхтекст в рамках семиотической концепции московско-тартусской школы, выделяет два его типа: 1) «порожденный некими топологическими структурами» – городской, локальный текст; 2) «именной», или «персональный» – например, Пушкинский текст.

Литература

1. *Щукин В.* Как и почему рождается литературный локальный текст. URL: http://parkbelinskogo.ru

2. *Диалог* культур: поэтика локального текста: материалы III Международной научной конференции / под ред. Н.С. Гребенниковой. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012.

3. *Коркунов В. В.* Кимрский локальный текст в русской литературе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2015.

4. *Лавренева О. А.* Образ места и его значение в культуре провинции // Геопанорама русской культуры: провинция и ее локальные тексты. М.: 2004.

5. *Меднис Н. Е.* Сверхтексты в русской литературе. Новосибирск, 2003. URL: http://rassvet.websib.ru.

М. Ю. Умарова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Д. ДЮРИШИН И ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Являясь составной частью литературоведения, сравнительное литературоведение, наряду с исследованием образцов национальной литературы в рамках одной литературной среды, рассматривает их как основную цель изучения в сравнительном аспекте в контексте мировой литературы. А это, в свою очередь, является прочной базой в определении места, которое каждая литература занимает в мировом литературном процессе, в обозначении этапов развития, а также в определении литературной позиции создателя. Сравнительное литературоведение прошло через определенные этапы своей более чем полуторавековой истории и сформировало свою исследовательскую парадигму. Представители разных народов, участвуя в его развитии, в известной степени оставили в нем свой след. Одним из таких ученых является известный словацкий литературовед Дионис Дюришин. И с нашей стороны нисколько не будет преувеличением сказать, что в литературоведении последняя четверть истекшего двадцатого века была эпохой Дюришина. Потому что многочисленные научные проблемы, затронутые ученым, оказали эффективное воздействие на дальнейшее развитие сравнительного литературоведения и обозначили пути его прогресса. В рамках нашей статьи, остановившись на отдельных сторонах научного наследия ученого и показав аспекты связи, существующей между узбекским литературоведением и литературой, мы постараемся применить к нашему анализу выдвигаемые им ранее идеи.

Монография ученого «Теория сравнительного изучения литературы», опубликованная в 1979 году на русском языке, подвергает критическому анализу исследования, реализованные в данном направлении в мировом масштабе, показывает их достижения и недостатки, и конкретно определяет задачи, которые должна изучить современная компаративистика. Конечно же, затруднительно полностью осветить

научные исследования ученого в рамках одной статьи. И по этой причине мы сочли приемлемым остановиться более подробно на литературных связях и литературном воздействии. Так как именно данное литературное явление было обогащено рядом новых идей в концепции Дюришина. Мы считаем, что введение их в исследовательские рамки узбекского литературоведения обогащает их с точки зрения теоретического аспекта. Дюришин, критически отнесясь к осуществленным до него исследованиям и выдвинул ряд своих взглядов. Например, он останавливается на взглядах крупного представителя сравнительного литературоведения академика А. Н. Веселовского в сфере литературных связей, и одобряет его рассуждения о том, что для того чтобы одно литературное явление вошло в другую литературу, у принимающей стороны также должны быть в наличии соответствующие условия. Действительно, устойчивые эстетические явления, которые возникают в литературной среде, являются прочной базой для любого художественного образца. А это, в свою очередь, говорит также о том, что литературные связи не появляются на пустом месте, и о необходимости соответствующих условий в какой-то определенной литературной среде для того, чтобы они возникли. Ученый направляет свое внимание на то, что это эстетическое явление впервые было оценено именно А. Н. Веселовским и поясняет, что это является важным критерием в оценке литературного произведения, в определении творческого облика создателя. Когда Д. Дюришин дает оценку научной деятельности А. Н. Веселовского, он опирается на исторический принцип, а именно – идет последовательное сопоставление масштаба работ, реализованных предшественниками ученого, а также научных идей, выдвигаемых Веселовским, и в этом отчетливо вырисовывается вклад, внесенный им в литературоведение.

Ученый в своей книге «Теория сравнительного изучения литературы» критически подходит к реализованным до него работам в сфере сравнительного литературоведения, анализирует достижения и недостатки, и выдвигает ряд новых идей. Известно, что стремительное развитие капиталистических отношений привело к развитию культурных связей интенсивными темпами. В результате этого произведения, созданные в рамках одной литературы, стали входить в другие страны быстрее. Территория распространения художественных произведений резко увеличилась. А это в свою очередь подняло литературные связи на новый уровень качества. Писатели, не ограничиваясь лишь образцами национальной литературы или же литературой близких дружественных народов, получили возможность напрямую или косвенно (через переводчиков) ознакомиться также с произведениями мировой литературы. Следовательно, рамки тематики национальной литературы расширились, и стало возможным наблюдать особенности развития художественной литературы других народов. И это поставило перед литературоведением ряд проблем. Одна из них,– литературное влияние, о котором был написан ряд исследований, рассматривающих причины его возникновения, месте, занимаемом в литературной среде, роли в творчестве определенных авторов. Обогащение национальной литературы, расширение спектра тем, обновление средств художественного изображения благодаря литературным связям и литературному влиянию является неоспоримым фактом. Однако, на основании первых исследований в этом направлении возникло устойчивое восприятие явления литературного влияния как абсолютного. А это, оставляет в стороне такие важные аспекты как литературные традиции, наличие вышеупомянутых определенных условий, индивидуальности автора, становится причиной одностороннего восприятия.

Таким образом, рассуждения литературоведа направлены на определение своеобразных особенностей любой национальной литературы, а также демонстрацию положения, занимаемого ею в общелитературном процессе. В истории нашего литера-

туроведения написаны многочисленные исследования по вопросам литературных связей и влияний, проводился анализ большого фактического материала, и на этой базе были сделаны определенные выводы. Когда заходит речь о рассуждениях, высказанных в литературоведении касательно литературного воздействия, то приоритетным является направление основного внимания на сбор фактов, отношение к очевидным литературным явлениям, и оценка их, исходя из тех признаков, которые лежат на поверхности. Бросая взгляд на научное отношение к упомянутым Д. Дюришиным проблемам, от простого к сложному, от явления к сути, мы почему-то не видим в современном литературоведении последовательного стремления. Например, известный литературовед Р. Вохидов в своей монографии в сфере узбеко-таджикских литературных связей, высказав ряд заслуживающих внимания умозаключений, и останавливаясь на специфике стремительного развития персидско-таджикской литературы XII–XIV вв., пишет: «Столь большие успехи в литературе на персидско-таджикском языке безгранично радуют узбекских писателей, оказывают на них положительное влияние. Например, Юсуф Хос Хожиб в своем произведении «Кутадгу билиг» упоминал героев «Шахнаме» Фирдоуси. К XIV–XV вв. литература на тюркских языках также начала развиваться стремительными темпами». На первый взгляд на эти рассуждения как будто бы и нечего возразить. Однако если мы логически отнесемся к этому вопросу, то путаница касательно теоретического аспекта станет очевидной. Во-первых, упоминание Хос Хожибом героев Фирдоуси не говорит о воздействии, оказанном «Шахнаме» на его творчество. Если же такое положение вещей имело место быть, то это необходимо доказать. Во-вторых, с героями писателя Фирдоуси можно познакомиться не только посредством дастанов (*дастан – в восточной литературе эпическое произведение в стихах), но и в устном народном творчестве. В-третьих, расцвет одной литературы никоим образом не влияет положительно на «быстрые темпы развития» другой литературы, до тех пор, пока в этой литературе не будет соответствующих условий и литературной необходимости. В этом месте целесообразно привести размышления на эту тему К. Каримова, который специально исследовал «Кутадгу билиг», ограничиваясь такими разговорами как то, что почти все деювчилар «Кутадгу билиг», написанные в ритме аруза, были написаны непосредственно под влиянием «Шахнаме», в них отражен ритм «Шахнаме», от «Кутадгу билиг» идет веяние «Шахнаме», причины его ищут лишь в «Шахнаме». Действительно, Юсуф хорошо знал «Шахнаме» и в своем произведении упоминает таких героев как Афрасиаб, Фаридун, Заххок, говорит о них. Но не следует забывать о том, что «Кутадгу билиг» является независимым образцом творчества одного из весомых тюркских литераторов. Если бы Юсуф не был силен своими главами аруза, сомнительно, что лишь одной силой влияния можно было бы сотворить что-то серьезное. В искусстве аруза Юсуф обладает глубокой силой.

Следовательно, художественное произведение, будучи прежде всего производной национальной литературной среды, в появлении которой играет важную роль вышеупомянутая нами традиция литературной преемственности, и вместе с тем каждое произведение имеет взаимосвязь с окружающей его социальной объективной действительностью. В нашем литературоведении недостаток дифференциального восприятия относительно литературного явления стал причиной возникновения интерпретаций, подобных вышеупомянутым.

Д. Дюришин аргументированно выдвигал также ряд новых умозаключений по типологии. Известно, что типологические связи, независимо от наличия или отсутствия литературного влияния, являются связями, возникающими в первую очередь по причине единства социальных обстоятельств. Этот вид литературных связей под-

чиняется одним и тем же закономерностям и обладает большим значением в демонстрации причин возникновения литературных явлений. Появление в литературоведении типологии в известной степени устранило одностороннее понимание явления литературного воздействия. Потому что, когда речь заходила о специфике литературного влияния, то в первую очередь говорили о влиянии, оказанном одной литературой на другую, или одним писателем на другого, и на базе этого делались выводы. А между тем, данное литературное явление, появляющееся на протяжении определенного долгого постепенного развития национальной литературы при таком условии как социальная объективная действительность, является общим для всей литературы. Однако спустя какое-то время явление типологии также было направлено лишь на "поиск" межпроизведенческой общности и коренные причины его возникновения были упущены из виду. Опираясь на работы М. Б. Храпченко, нам кажется, что цель типологического подхода – это не только определение общих признаков, фиксирование схожих аспектов, но также освещение закономерностей возникновения этиго явления и демонстрация коренных причин его происхождения.

Как правильно отметил Д.Дюришин, исследования в этом направлении, по большей части определив художественные межпроизведенческие общие позиции, были направлены на их разъяснение, а также ограничились рамками национальной литературы.

Литература

1. *Дюришин Д.* Теория сравнительного изучения литературы. М.: Прогресс, 1979.
2. *Маллаев Н.* Ўзбек адабиёти тарихи. Ташкент: Укитувчи, 1965.

Н. А. Хайдарова
Андижанский государственный университет
(Андижан, Узбекистан)

Мотив «заблудшей души» в онтологической системе координат Т. Пулатова

В разработке онтологического подхода особое место принадлежит теории Ю. Борева, чьи работы в области аксиологии и герменевтики составляют теоретический фундамент современного литературоведения. «Искусство существует именно в форме произведения, которое исторически меняется, вступая во взаимодействие с новым жизненным и художественным опытом и обретая новые свойства. Оно с каждым новым поколением прочитывается «свежими и нынешними очами» – пишет исследователь [1, с. 60]. Данное замечание Ю. Борева особо актуально, если речь идет о произведениях на историческую тематику или, как в случае с микропрозой Т. Пулатова, когда историческая тематика выступает в философском окружении с акцентом на поэтике психологизма. «Появление различных трактовок произведения обусловлено мировоззренческим характером его восприятия и интерпретации и выявляет его историческую подвижность» пишет исследователь и соотносит данное утверждение с идеей о модели мира, которая заложена в произведении. Если есть необходимость в процессе интерпретации и оценки «увидеть» такую модель мира, то оптимальным вариантом является анализ структуры произведения, где каждый уровень имеет отношение к разным типам «взаимодействия человека с различными внутренними и внешними средами» [1, с. 60–61]. Предметом исследования в данной статье будут два уровня в структуре рассказа Т. Пулатова «Последний собеседник» – «я-я» и «я-ты».

Первый пласт, по утверждению Ю. Борева, раскрывает «диалектику души», «поток сознания и является главным носителем философско-психологической проблематики», а второй пласт – «главный носитель нравственной проблематики» [1, с. 62].

Первый пласт («я – я») является самым значимым в рассказе. Оппозиция «сознание-подсознание» передается через поток мыслей главного персонажа, находящихся в постоянном противоборстве между прежней жизнью (власть, гордыня, богатство т.д.) и нынешней (преследования врагов, неизвестность будущего, отчаяние). Философско-психологическую проблематику мы можем проследить в следующих фрагментах: «*Он* ***не чувствовал в себе прежней воли. Все вокруг расползалось. Он терял трезвость и цель****. Он решил ехать в Исфахан, где возле прохладных вод горных речек отдохнут его воины, измотанные жарой. А сам* ***он, соберется с мыслями в одиночестве, оглянется вокруг, чтобы всмотреться проницательно в тех, кто остался рядом, и постараться угадать, чего от них еще можно ждать и на что надеяться.*** *Он с каждым –* ***жаждал опереться, искал помощи,*** *но и не доверял полностью,* ***метался между верой и неверием, пока окончательно не измотался душой.*** *Но даже сейчас, в свои двадцать восемь лет, Джалалиддин не полностью избавился от той впечатлительности, ранимости, которая была равно обременительна как для правителя, так и для полководца. Джалалиддин растянулся на теплых камнях, чувствуя приятное томление: уже давно не предоставлял он себя так свободно власти солнца и воздуха. Ничто не отвлекало его от шума реки, свиста птицы, и* ***он, довольный, подумал: как все таки хорошо быть одиноким, оторванным от всей этой суеты,*** *какое это высшее благо… за что, за какие грехи? Почему* ***не погиб он славно, в бою, или на худший конец, загнанный как отец, куда-нибудь на остров, на руках близких? По-разному он представлял свой конец,*** *но только не у ног разбойника… Как быть теперь? И надо ли раскрывать свое имя? Что изменится в его судьбе в Майафарикине? Ведь все уже скатилось, жар порыва выветрился, дни остыли, отбили…»* [5, с. 287–295]. Герой изначально видел свое предназначение в ином, в служении народу и череда неудач и разочарований приводят к резкому противопоставлению пространства времени, к своеобразному самопознанию личности: *«он с рождения плохо ориентировался во времени, всюду не поспевал и опаздывал, всюду был некстати, и может быть, это и развило в нем обостренное ощущение пространства, местности. Легко чувствовал он себя в степи, в горах, быстро передвигался… Но время… время не удерживало его нигде - ни в Исфахане, ни в Грузии, выталкивая отовсюду своим бестелесным воздухом. Течением, не поддающимся разумению… Даже такое качество его натуры, как храбрость, оказалось ненужным для его времени, обременительным…»* [5, с. 292–293].

Второй пласт («я – ты») частично раскрывает заглавие произведения – это желание-жажда общения человека с другим человеком. Этот пласт — носитель нравственной проблематики и вопроса: «Каким должен быть ***последний*** собеседник?». В рассказе появляется женский образ, мимолетно вплетенный в повествование, он повторяется несколько раз и трансформируется в сознании главного героя: «*Близко к полуночи к нему в шатер втолкнули* ***женщину.*** *Она лишь* ***коротко глянула в сторону султана****, когда переступала порог, а потом стояла, насупившись, будто равнодушная ко всему,* ***простая, грубая****. Её поймали недалеко отсюда,* ***гнала она заблудившуюся овцу домой.*** *Джалалиддин морщился досадливо, глядя на ее босые грязные ноги, и хотя протянул уже в ее сторону кубок вина, но еще не знал, какой тон приличествует данному случаю – насмешливый или же ровный и строгий…. – Вашей светлости не подобает проводить ночь с этой черной – сухо сказал он (Ур-хан) и жестом велел гуляму увести женщину. Джалалиддин нахмурился, обидевшись, и долго молчал, опустив го-*

лову. Но затем лицо его разом посветлело, и он сказал просто, будто не сожалел: – А я своих жен всех растерял. И детей…когда обоз отстал…» [5, с. 289].

Предложение «*Ее поймали недалеко отсюда,* ***гнала она заблудившуюся овцу домой***» дано не случайно, автор как будто поясняет происходящее, акцентируявнимание на второй части. По мнению Ю. Б. Борева «Самые сторонние, самые незначительные вещи, поступки, черты характера подчинены главной идее произведения и не случайны. Любая случайность внутри художественного мира предусмотрена автором» [1, с. 87]. Таким образом, выделенное нами предложение несет глубокий философский смысл: Некто Свыше послал заблудшему (как овца) султану знак – женщину-«пастуха», которая и должна была стать его «последним собеседником», именно поэтому Джалалиддин не раз в дальнейшем будет вспоминать эту женщину, ее образ и не состоявшуюся между ними беседу. Это была женщина, перед, которой султан хотел бы раскрыть, излить свою душу, раскаяться, поговорить о незначительных (в масштабах его личности), но существенно важных для простого народа проблемах: «А ведь Джалалиддин… именно в эту ночь ему ***так захотелось поговорить с кем-нибудь одругом, о чем-нибудь обыденном,*** нет, ни с Масудом или Ур-Ханом о монголах, власти, деньгах-обычные их разговоры. ***Он ведь потянулся, чтобы спросить у женщины: кто она? Как живет? что мучает ее? Каково ее жилище? Урожайный ли этот год? Сложили ли сена в стога? О чем он не спрашивал ни у одного живого существа.*** Но не успел, *теперь не поймешь она ли это была, пришедшая для последней беседы*…» [5, с. 290].

Фраза героя «*– А я своих жен всех растерял. И детей… когда обоз отстал…»* на самом деле таит горечь обиды и неспособность что-либо предпринять в окружающей его обстановке, в бессилии и беспомощности, отчаяния перешедшего в своеобразное безразличие, усталость, пустоту души, заполнить которую должен был «последний собеседник», но с которым он так и не смог поговорить. Образ «последнего собеседника» так сильно преследуемый и желаемый для героя становится своеобразной мечтой-манией: «*Только мелькнуло раз тревожное, когда* ***вспомнил Джалалиддин о женщине, которую привели к нему ночью, подумал, что в эти дни любой встречный человек может оказаться его последним в жизни собеседником****…»* и даже будучи пленником, привязанным к орешине, не узнанным султаном, которого хотели «подарить», он вновь мысленно возвращается к образу «женщины-собеседника»: «*Ну а это? – думал Джалалиддин. – Новое? А что если он и впрямь возьмет себе другое имя и будет жить просто, в рубище, босиком погоняя верблюдов Хаджи? Но каково оно, это новое? Как прожить его*? ***Не успел он спросить об этом у женщины той ночью***…» [5, с. 299].

Первый онтологически пласт «я – я» – это герой и его внутренний мир (второе «я», переживания, мысли, воспоминания), второй пласт «я – ты» – это мужчина и женщина (образ женщины-пастуха постоянно всплывающий в сознании, а точнее в подсознании главного героя). Женский образ расширяет свои границы и перерастает в феминизированное пространство рассказа. Парадоксальность первого пласта «я – я» выражается в том, что в главном персонаже – герое-мужчине (последний собеседник) и его «внутреннем мире» скрыты элементы древних мифологических представлений о противоположности и единстве мужского и женского начал. Женское начало («инь») символизирует тьму, холод, влажность, мягкость, пассивность, податливость, которую мы и наблюдаем в тексте: «*В других обстоятельствах Джалалиддин вспылил бы, и не слезая с лошади, пнул бы ногой Масуда в живот, но сейчас не почувствовал во рту вкуса горечи и обиды, а просто и быстро согласился. Мелькнула лишь* ***слабая мысль****: «А может так надо? Разумно?... разморенному от духо-*

ты, сонному ***ничего не хотелось*** *ему в эту ночь более – ни вставать, чтобы собираться, ни бежать, – только оградил бы его от всех этот пестрый колпак шатра, спрятал бы, чтобы мог он сквозь смех, сквозь муть хмеля прислушаться к тому, что пробирается сейчас к его душе. Что-то новое и смутное, но сулящее облегчение и освобождение…»* [5, с. 288–289].Символика женского начала, скрытая в мужском проявляется и в том, что герой почувствовал облегчение не в горах, не в пространстве, которое он так остро ощущал всегда («*…он ведь чувствовал и то, что дорога эта последняя, тупик. Дальше пути нет, ни в вверх, в заоблачные селения курдов, ни вниз, в степи верных ему туркмен»* [5, с. 293]), а именно у воды (реки). Т.е. речь идет об образе, который выражает материнское, природное начало.

Через женский образ в рассказ входит мотив потерянного дома (потерянная Родина, потеря матерей и детей своего народа, потеря родной природы, потеря своей матери и т.д.). Превалирование пространства над временем, также указывает на женское начало: психологизм усиливается именно за счет того, что герой пытается преодолеть бремя времени, которое выражается в следующих отрывках: *«…даже в свои двадцать восемь лет…» или «одиннадцать долгих лет сопротивлялся он монголам – дольше, чем любой правитель на их пути…»* [5, с. 287–288]. Желание вернуться «в этническую зону комфорта» связано со стремлением к воде, к влаге, к «своему» родному, об этом свидетельствует и латеральный (дополнительный, «боковой») символизм: в шатер к нему приводят ночью, во тьме, при луне, дикую, слабую, низшую женщину.

«Заблудшая овца», которую ищет женщина в горах есть не что иное, как иносказание о человеке, сбившемся с истинного пути. В Библии, в Новом Завете, в Евангелие от Матфея (гл. 18, ст. 12–13) сказано: «Как вам кажется? Если бы у кого было сто овец, и одна из них заблудилась, то не оставит ли он девяносто девять в горах и не пойдет ли искать заблудившуюся? И если случится найти ее, то, истинно говорю вам, он радуется о ней более, нежели о девяносто девяти не заблудившихся» [2, с. 25–26]. Выражение встречается также в Евангелии от Луки (гл. 15, ст. 4–6). Обращаясь к данным из словарей, отметим, что выражение «заблудшая овца» имеет следующие значения: «греховодник, нечестивец, грешник [3, с.88], ***заблуждающийся человек, сбившийся с верного пути, жертва обстоятельств, с***обственной глупости, ***наивности*** [4, с. 117], человек беспутный [6, с. 210], ***оторвавшейся от своего круга, общества, семьи*** [7, с. 78]». Не все вышеприведенные значения одинаково подходят к «последнему собеседнику», лишь выделенные могут быть уместно использованы. История с «заблудшей овцой» является одним из художественных вариантов притчи о блудном сыне, ибо «…сей был мертв и ожил, пропал и нашелся…». «Оживание» и «нахождение» себя, своего «Я» должно было осуществиться благодаря женщине и фраза о том, что он «потерял жен и детей», на самом деле шире – он потерял свою Родину: матерей и детей. Это уровень личной памяти героя, которую он ищет в женщине, «растворившейся» в ночи. Здесь образ женщины трансформируется в понятие «память» (память Родины, природы и т.д.) – память о себе, о своем детстве. А тема памяти, в свою очередь, характерна для произведений именно на историческую тематику.

Литература

1. *Борев Ю. Б.* Искусство интерпретации и оценки. Опыт прочтения «Медного всадника» А. С. Пушкина (электронная версия книги по ссылке https://www.ozon.ru).

2. *Библия* // Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. Канонические / Российское библейское общество. М., 1995.

3. *Словарь* синонимов русского языка (электронный словарь по ссылке https://proflit.net).

4. *Словарь* многих выражений (электронный словарь по ссылке https://proflit.net).

5. *Тысяча* и одна жизнь // Рассказы узбекских писателей. Т., 1988.

6. *Универсальный* дополнительный практический толковый словарь И. Мостицкого (электронный словарь по ссылке https://proflit.net).

7. *Фразеологический* словарь русского языка (электронный словарь-программа по ссылке https://proflit.net).

8. *Ян В. Г.* На крыльях мужества. М., 1988.

9. *Янчевецкий М. В.* Исторический цикл произведений. М., 1989.

Н. А. Чекулина
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

Проблематика рассказа Л. Петрушевской «Бездна»

В литературном процессе творчество Людмилы Петрушевской представлено прозой и драматургией. Художественный мир ее богат и разнообразен.

Людмила Петрушевская признанный мастер рассказа. Ее рассказы высокохудожественные и злободневные. Герои существуют в потоке времени, городская масса людей является образами ее книг. Местом действия является город Москва. Таким образом, сюжеты, образы героев взяты из жизни Москвы. Ее герои представители разных профессий и разных судеб. Людмила Петрушевская пробуждает в людях доброту, отзывчивость, способность отстаивать свое достоинство. Лекарство ее рассказов горькое, способствующее оздоровлению общества. Судьбы «затерявшихся» в проблемах города героев даны на фоне жизни благополучных, обеспеченных и беспечных москвичей.

Идет нейтральное повествование: «Гений, гений, непризнанный гений, оставил, говорят, после себя кучи рукописей, никто их не хотел издавать, теперь надо что-то делать, да, и присутствующие в едином порыве готовы на всё» [1, с. 133], – так характеризуют героя, хорошо знающие его люди. Петрушевская определяет их словом «присутствующие» [1, с. 133].

«Широко известен такой казус, как случай влюбленности в умершего» [1, с. 132], – так просто начинается рассказ «Бездна» писательница. Казус ли это, или пробуждение тех, с «загримированными лицами» [1, с. 132], пришедших и стоящих у могилы. Казус – это ключевое слово к каждому из них. Казус – это сама московская жизнь, приведшая к бездне.

Ситуация на кладбище является кульминационной. Петрушевская прозрение собравшихся объясняет так: «этот дух, очищенный, взятый в самый возвышенный и святой миг ухода, в остановленное страшное мгновенье (прекраснейшее мгновение последних лет его жизни) – дух этот берут в свое полное владение желающие, любят его, таскают с собой в виде фотографий, к примеру» [1, с. 132].

Дух ничего у них не попросит, только пробудит в них совесть за содеянное. Каждый с «загримированными лицами» [1, с. 132] выявил свой внутренний «загримированный» мир. Так писательница дала аксиому жизни.

Герой умер, он уже не видит своих похорон и то, что «завален цветами, окружен бывшими друзьями (давно покинувшими его при жизни), и жена и дочь плачут, люди стоят мрачные, виноватые, и в их речах уже звучит покаянное: гений» [1, с. 133]. Писательница не использует в рассказе быт героев, а только вскрывает трагизм повседневности. За городской суетой скрывается многое. Пришедшие на похороны выразили свое отношение цветами. «Но вот похороны, гроб весь в цветах, музыка, нашлись друзья, сам лежит как святой, изможденный, худенький, окаменелый, молодость проступила, детское маленькое лицо…» [1, с. 135]. Философское рассуждение писатель-

ницы углубляет трагизм человеческой жизни. Цветы – это символ прощения. Потому что герой обращается за поддержкой к ним:» с ним и по телефону-то говорили кратко, и он сам уже стеснялся звонить» [1, с. 133]. Герой чувствовал, что стал обузой для них. Он отошел от круга друзей. Одиночество в таком большом городе сделало его «затерявшемся» в толпе.

Писательница создала еще один сюжетный казус: талантливый писатель «собирает бутылки, оказалось, что на чужом пастбище, тут все поделено, все сферы влияния, и одной не им найденной бутылкой его угостили по черепу, далее две операции и металлическая пластина за ухом, на месте пролома, затем как результат болезнь Паркинсона» [1, с. 134]. Сложившуюся ситуацию писательница определила: «впадиной жизни» [1, с. 134].

В коротком рассказе представлена жизнь «гения невостребованного» [1, с. 135]. Умерший писатель оставил «…дома, лежат груды рукописей, романы, пьесы, стихи…» [1, с. 135]. Так коротко в рассказе Людмила Петрушевская создала портрет героя. Что случилось с героем показано, а вот причины его неудачи писательница предложила читателю дописать. Петрушевская отметила: «Пока что есть в наличии могилка и шкаф с рукописями» [1, с. 135], а рассказ завершила словами: любим и помним. В тексте есть фраза: «сама могила кажется убежищем». Эта фраза свидетельствует о напряженной жизни героя, о нравственной глухоте окружающих, а может и их зависти к его таланту. Кем были его друзья? Почему так сложилась судьба талантливого человека? В рассказе отсутствуют диалоги героев, а внутренний монолог умершего, который помог бы открыть тайну, доведший героя до жизни бомжа. Писательница отметила, что у покойного было «детское маленькое лицо». Так Петрушевская подчеркнула наивность, доверчивость, беззащитность человека в большом городе. Ситуация сложилась так: «жена ушла с ребенком к матери, а батя вообще не придет на помощь, потому что тоже в беде, ходит за неходячей и невменяемой женой; да!», – писательница не смогла обойтись без бытовой детали. Она помогла углубить ей углубить конфликт полного одиночества. Жизнь героя состояла: «пустота, голод, жажда и поиск копеечки» [1, с. 134]. Причина такой жизни скрыта в психологии писателя. Петрушевская ввела в текст букву «М». Можно ее трактовать как мастер, а оставленные рукописи будут жить, потому что «рукописи не горят».

Литература

1. *Петрушевская Л.* Бездна // Богиня Парка. М., 2006.

К. В. Цой
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Элементы комического в рассказе В. Набокова «Облако, озеро, башня»

> Ни в чем так не обнаруживается характер людей, как в том, что они находят смешным.
>
> *И. В. Гёте*

Комическое – формально – несообразность, несоответствие (между действием и результатом, целью и средствами, понятием и объектом, ожидаемым и произошедшим). Игровое, празднично – веселое берет свое начало еще в античном мире (неред-

ко с участием ряженых). (В рассказе В. Набокова «Облако, озеро, башня» автор использует «ряженый мир» – как изображение иллюзии – уход в по-настоящему реальный мир происходит, когда автор «отпускает героя»). Рассказ начинается: *«Один из моих представителей, скромный, кроткий холостяк, прекрасный работник, как-то* ***на*** *благотворительном* ***балу****, устроенном эмигрантами из России, выиграл* ***увеселительную*** *поездку»* (Поездка стала далеко не увеселительной для самого героя).

Перекидывались ***пудовыми шутками*** *четверо, связанные тем, что служили в одной и той же строительной фирме,- мужчина постарше,* ***Шульц****, мужчина помоложе,* ***Шульц тоже****, и две* **девицы с огромными ртами***, задастые и непоседливые. Рыжая, несколько* ***фарсового типа*** *вдова в спортивной юбке…». «****Обеих девиц звали Гретами****». «Другой Шульц стал учить Василия Ивановича играть на мандолине.* ***Было многосмеху****… Его признали проигравшим и заставили съесть окурок».* Здесь у В. Набокова явно обнаруживаются элементы карнавализации, «мир наоборот». Карнавальный смех – амбивалентный смех, охватывающий оба противоположных полюса явления, когда хвала оборачивается бранью, поношением, «верх» переходит в «низ» и наоборот, и разрушающий иерархические представления о мире.

Карнавальное строит образ в незавершённом настоящем автора, читателей, в плане смеховой переакцентуации традиционного, догматического. Приземляет, высмеивает, оспаривает «наивную бесспорность», диалогизует мировоззрение, обнажая его «объектность» - ограниченность и конечность.

«*У него (Василия Ивановича) было с собой:* ***любимый*** *огурец из русской лавки…* ***у всех кроме Василия Ивановича было одно и то же. Огурец всех*** **рассмешил**, ***был признан несъедобным и выброшен в окошко***».

«*Василий Иванович* ***так изнемог****, что на полдневном привале немедленно уснул и только тогда проснулся, когда* ***на нем стали шлепать*** **мнимых** ***оводов***». Там, где для одних – комедия, для главного героя – трагедия.

Там, где правит игровой смех, воцаряется двузначная атмосфера действительности, преломленная сквозь призму изобретательной фантазии «играющего человека». Элементы смешного образа взяты из жизни, но их соотношения, расположения, масштабы и акценты преображены творческой фантазией; и один из источников наслаждения от комического – это процесс «узнавания» предмета под преображенной маской: сотворчество автора и реципиента на всех уровнях – сознательных и подсознательных. Или обнаружение связей, между несвязанными до этого явлениями и предметами. Поэтому юмор одних социальных, национальных, культурных, возрастных, региональных групп при несовпадении, не узнавании форм, невозможности установить эти связи – не действует: не происходит контакта.

По содержанию смех универсальный и амбивалентный (двузначный – фамильярное сочетание в тоне смеха восхваления и поношения, хулы и хвалы) – это и смех синкретический как по месту действия – мир комического в произведении и реального мира читателя, так и по исполнению – часто слияние в весельчаке автора, героя и читателя (потешается над собой, героем, читателем). В глубоко объективном по своей природе смехе как бы сама жизнь празднует и играет, а участники игры – лишь более или менее сознательные ее органы. Смех – выпадение из реального и «лазейка» в исторически «большее время», освобождение для нового, для будущего, путь к пониманию диалогической линии. Бахтин отмечал - обновляющееся комическое, но при этом устойчивость архетипичных констант. Смех – не только демонстрация радости жизни. Но и проявление удовольствия, выражение негодования, сопричастности, реакция на юмор, физическое или психологическое состояние. Это не только психофизиологический акт, но и способ решения проблем и сам поиск их решений.

Смех является своего рода экспликатором в режиме понимания «свой - чужой». Каждая эпоха и каждый народ обладает особым, специфическим для них чувством юмора и комического, которые иногда непонятны и недоступны для других эпох. То же самое можно обнаружить в разных культурах и менталитетах. Над чем именно и почему именно мы смеемся, причина – категория чрезвычайно гибкая, динамичная и изменчивая. Сама ситуация, если и остается неизменной, то в процессе смеха в ней обнаруживаются все новые нюансы, разворачивающиеся в разных направлениях, где всегда возможна игра смысловых переходов и переливов; чем, собственно говоря, смех и живет. Смех отталкивается от господствующих ценностно-нормативных принципов, находя им несоответствия, переворачивая их или принижая. Смех созерцает существующий мир, оценивает его, выворачивает наизнанку и создает свой, смеховой мир. Специальные служители смехового мира – люди, которым было позволено быть смешными, смеяться или смешить (шуты, скоморохи, балагуры, дураки, **юродивые** и др.). Последний вариант особенно интересен при интерпретации образа главного действующего героя в рассказе, с одной стороны, явившегося объектом насмешек и смеха, с другой, ставший жертвой жестокого грубого общества. Смех одновременно представляется и как миросозерцающий, и как миропреобразующий, и как миросоздающий. Как писал М. М. Бахтин: «Смех имеет глубокое миросозерцательное значение, это одна из существенных форм правды о мире в его целом, об истории, о человеке; это особая универсальная точка зрения на мир; видящая мир по-иному, но не менее (если не более) существенно, чем серьезность».

Н. Эгамбердиева
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

БИТНИЧЕСТВО КАК ЧАСТЬ СУБКУЛЬТУРЫ АМЕРИКИ

На протяжении всей истории США для обитателей Северной Америки огромное значение имело такое понятие как Американская Мечта. Каждое поколение жителей Нового Света определяло Американскую Мечту по-своему. Так, с середины 1950 – начала 1960-х гг. в Америке сформировалось литературное и молодежное движение, которое стало известно не только в США, но и во всем мире под названием “beatgeneration”, что в дословном переводе на русский язык обозначает «разбитое поколение». Согласно самой распространенной версии о происхождении термина, он был введен Джеком Керуаком в 1948 г. для описания собственного социального круга. В публицистической статье «Истоки „разбитого поколения“» (The Origins of the Beat Generation), Керуак вспоминал, что термин «разбитое поколение» был впервые упомянуто им в беседе с Джоном Холмсом. Данным словом Керуак охарактеризовал социальный пласт, возникший на основе «потерянного поколения», к тому моменту, практически исчезнувшему как явление.

Однако, если быть более точным, первоначально слово beat было введено Хербертом Ханком, и означало «пресыщенный», «истощенный», «разоренный», «беспомощный». Но Керуак внес свой, отчасти парадоксальный, скрытый смысл в данное слово, и оно стало употребляться в значении «оптимистичный», «блаженный», «превосходящий». Он возвел его в ранг наименования и даже произвел неологизм beatitude, соединив слова beat и attitude, т.е. «отношение к жизни» или «мировоззрение". Кроме того, он вложил в слово и музыкальный подтекст («барабанный бой»).

Впоследствии был введен производный от beat generation и в некоторой степени уничижительный термин beatnik, автор которого, Херб Кайен, представил его как аллюзию на русскоязычный вариант. Согласно его мнению, к битникам относились все нетрадиционные и прокоммунистические элементы общества. В понимании Каэна, он служил для обозначения бородатых, носящих сандалии молодых людей – шатающихся по кофейням, тунеядцев и любителей джаза. Термин «битник» не нес положительной окраски и был словом уничижительным, насмешкой – так называли неосведомленных конформистов, тех, чей напыщенный бунт был ширмой для модной антиамериканской глупости.

С другой стороны, по мнению авторов книги «American icons» (1997), первоначально термин «Битник» конкретного значения не имел и использовался для обозначения любых людей, каким бы то ни было образом связанных с разношерстной нью-йоркской артистической средой. Спустя годы термин претерпел значительные изменения и к концу 50-х стал подразумевать целый культурный пласт – молодых людей, демонстрировавших слабый интерес к жизни «американской мечтой» – с новым домом, машиной и работой в какой-нибудь крупной корпорации.

Было у слова beat и еще одно важное значение: так назывался ритм в джазовых композициях, а джаз для битников быстро стал главным культурным сопровождением – один из идеологов битничества Джон Артур Мэйнард говорил о джазе в таких терминах, как «новый завет» и «откровение». Речь чаще всего шла о бопе, который появился незадолго до самих битников и пробивал себе дорогу на сцену через выпады критиков, обрушившихся на него со всех сторон. Один из критиков, Уинторп Сарджент, например, писал, что: «если негра с детства воспитывать на хорошей музыке типа Бетховена, то он бросит свои варварские дудки и начнет слушать академические произведения».

Так вот, боп сделал исполнителя почти священной фигурой и подарил битникам такие понятия, как одиночество в толпе и спонтанность. Именно спонтанность битники чаще всего называли основой своего творчества, а Керуак так и просто призывал писать произведения без точек, а лишь с пробелами, обозначающими фразировку или набор дыхания перед новой мыслью. Битники боготворили пионеров бопа, обожали Майлза Дэвиса, Телониуса Монка, Диззи Гиллеспи и особенно Чарли Паркера, чья безумная жизнь как нельзя лучше сообщалась с их собственными мыслями и ощущениями. Впрочем, артисты, пришедшие до бопа, тоже почитались: так, Керуак утверждал, что его самое знаменитое произведение и одновременно главная книга битников, «На дороге», которую он планировал печатать свернутой в рулон, родилась у него в голове под влиянием музыки Лестера Янга и его знаменитой композиции «TesterTeapsIn».

Многие придерживаются мнения, что движение битников зародилось как агрессивно настроенная идеологическая группировка, которая отличалась симпатиями к фрейдизму, марксизму и русскому анархизму. Однако, история появления «разбитого поколения» в какой-то мере опровергает данное предположение. Как утверждают многие очевидцы, «разбитое поколение» увидело свет после духовного сближения трех «закадычных» друзей – Уильяма Берроуза, Аллена Гинзберга и, конечно же, автора самого термина «разбитое поколение» Джека Керуака. Всех троих, по их же словам, объединяло так называемое «новое сознание», которое должно было ознаменовать собою «новое рождение». Таким образом, трое неординарных и вечно «борющихся» с несправедливостью тривиального мира людей заявили о себе как о представителях нового поколения богемных «вольнодумцев».

Неудивительно, что родиной «разбитого поколения» стала демократичная и психоделичная Калифорния. Уже в 1953 г. здесь начинает издаваться журнал начинающего поэта Лоуренса Ферлингетти под названием «City Lights» («Огни большого города», аллюзия на знаменитый фильм Чаплина). А через два года на центральной улице Сан-Франциско открывается одноименный книжный магазин, где впервые стали продаваться книги битников. Самыми известными произведениями стали: книга Джека Керуака «На дороге», поэма Аллена Гинзберга «Вопль» и «Голый завтрак» Уильяма Берроуза. Две последние книги впоследствии были запрещены ввиду крайне «непристойной» манеры изложения.

Таким образом, можно предположить, что именно конформизм послевоенной Америки, «ветхость» традиционных ценностей и попытка возрождения новой Американской Мечты через отрицание «бездуховных» элементов культуры явились причиной зарождения движения битников, которое изначально представляло собой, прежде всего, литературное движение.

Джон Чиарди в своей знаменитой статье: «Эпитафия разбитым», объясняя такой массовый успех, писал, что «у молодежи есть все основания для того, чтобы бунтовать против нашего американского самодовольства. Каждый день вставать в половине седьмого, в восемь отмечаться у табельщика, в пять возвращаться домой, и смотреть купленный в рассрочку телевизор, – такой образ жизни вряд ли может прельстить молодого человека». Таким людям опротивела жизнь человека-автомата живущего и ненавидящего по расписанию.

Молодого человека 50-х прельстил бунт, ну, конечно же, бунт! Это же так весело! Конформизм послевоенной Америки, обострившиеся классовые противоречия и экономический прессинг, по мнению критика Герберта Голда, привели к тому, что битники «сами взяли себя за шиворот и выкинули из общества». Их «пафос отрицания» достиг поистине «маяковских» масшабов: «Долой вашу власть, долой вашу религию, долой вашу любовь!»

Битники героизировали спонтанность, Дзэн, марихуану, пейот, джин и кофе, дикие путешествия на машинах; жизнь низов, безжалостную честность в превращении частных чувств в общественное.

«Нужно, чтобы мир заполнили странники с рюкзаками, отказывающиеся подчиняться всеобщему требованию потребления продукции, по которому люди должны работать ради привилегии потреблять все это барахло, которое им на самом деле вовсе ни к чему... они – узники потогонной системы, производства, потребления, работы, производства, потребления. Передо мной встает грандиозное видение рюкзачной революции: тысячи и даже миллионы молодых американцев скитаются по свету с рюзаками за спиной, уходят в горы молиться, смешат детей и радуют стариков, молодых девчонок делают счастливыми, а старых – еще счастливие, все они – Безумцы Дзэна, ходят и слагают стихи, возникающие в их головах просто так, безо всякой причины; тем, что они добры, совершая странные поступки, они заставляют всех, все живые существа видеть вечную свободу...» – Джек Керуак.

Со временем количество представителей «разбитого поколения» возросло и стало измеряться тысячами. Оформились четкие принципы битников, которые сводились к провозглашению бродяжничества, отрешенности от социальных проблем, борьбе с традиционными ценностями, воспеванию гедонизма, а также увлечению дзэн-буддизмом. Ко всему прочему, битники стали зачинщиками сексуального бунта, выступали против общепринятой морали и стали особо пропагандировать «нетрадиционную» сексуальную ориентацию. Гомосексуализм стал не просто популярным, но и крайне модным в интеллектуальных кругах. Так, особенно яркими личностями, чье

творчество было пронизано «нетрадиционной» тематикой, являются такие известные авторы как Генри Миллер («Тропик рака», «Тропик Козерога») и Томас Вульф.

Развивая гомосексуальную эстетику Уитмена, продолжая традиции исповедальности, присущие Вулфу, и гипертрофируя «грязный» натурализм Миллера, многие из них сделали сексуальные перверсии темой своих произведений. Эстетизация мужского, мужественного, брутального характера и облика наиболее ярко выделяется в ранней поэзии Гинзберга:

Молодой подручный съел бутерброд,
отбросил грязный пакет и праздно
сидит еще несколько долгих минут.
На нем брюки из саржи, он голый
до пояса, на голове у него
желтые волосы и засаленная,
но все же яркая красная кепка.
Он лениво сидит на лестнице,
прислоненной к вершине кладки,
он широко расставил колени.

В своем протесте, в своей агрессивности, в своих фантазиях битники зашли слишком далеко. Дж. Тайтелл писал в книге «Нагие ангелы», самом серьезном, пожалуй, исследовании на эту тему, что они начинали с того, что «рассматривали себя как отверженных общества, поклоняющегося враждебной культуре, как провозвестников нового отношения к тому, что считать благоразумным и этичным, как художников, которые творят лишь для самих себя и не ищут признания и славы».

Литература

1. *Скиннер Д.* Битники и контркультура шестидесятых // Beatdom: Журнал. 2009. В. 4.

2. *Ключевые* оппозиции американского нонконформизма: культурологические аспекты // Материалы Международной конференции «Психическое здоровье нации – условие стабильного развития государства». Костанай: Изд-во КГУ, 2009.

3. *Аникст А.* История английской литературы. М.: Учпедгиз, 1956.

Д. Х. Яфасова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Проблема изучения интертекстуальности в современной филологии

В понимании многих исследователей при изучении лингвистики, художественной литературы, а также в изучении аспекта методики преподавания данных дисциплин, основоположным фактором является диалогическая природа языка, которая в свою очередь связана с социальной, идеологической параметрами. Слово является продуктом взаимоотношений говорящего и слушающего, другими словами всякое слово является «мостом» перекинутым между говорящим и воспринимающим. На современном этапе осмысление проблемы интертекстуальности связана с именами Р. Барта и Ю. Кристевой, которые под влиянием работ М. М. Бахтина ввели и определили данное понятие. Таким образом Ю. Кристева в своих работах определяет интертекстуальность, как свойство текстов явным или неявным образом отсылающихся друг к другу, в результате чего и возникает диалог между широкой публикой или создателями текстов, на которые ссылаются. Современный текст представляет собой

нечто не имеющее границ, где практически невозможно выявить ни начала, ни конца. М. М. Липовецкий в своей работе «Русский постмодернизм: Очерки исторической поэтики» определяет интертекстуальность как «фрагментированный текст», который «представляет собой не линейную цепочку слов, но многомерное пространство, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; тест соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников» [4, с. 178].

Предпосылкой восприятия текста в его диалогической соотнесенности является, таким образом, «интертекстуальное сознание» автора и читателя. Чтобы облегчить процесс восприятия текста, автор может вводить в текст ссылки и указания на другие тексты. В связи с этим И. А. Щирова вводит понятие «интертекстуальной диспозиции». Этот термин означает наличие определенных сигналов интертекстуальности, которые побуждают реципиента искать возможные связи с другими текстами. Таким образом, интертекстуальность в трактовке И. А. Щировой предстает как «феномен толкования текста, зависимый от данной или предполагаемой интертекстуальной диспозиции и интертекстуально управляемого восприятия текста» [6, с. 73].

Кроме того, как справедливо отмечает Е. А. Баженова, проблему интертекстуальности можно рассматривать как проблему, включающую два аспекта, которые отражают различные подходы к интерпретации феномена текста. «Первый аспект связан с пониманием текста как явления культуры, а культуры как текста, точнее, бесконечного континуума текстов, составляющих семиосферу. В этом смысле каждый текст оказывается погруженным в бесконечное культурное пространство. Если интертекстуальность понимать таким образом, то она оказывается не собственно текстовой, а внетекстовой категорией. Второй аспект проблемы интертекстуальности связан с ее интерпретацией как внутритекстовой категории, отражающей, во-первых, устройство многомерной структуры целого текста; во-вторых, межтекстовые связи, представленные цитатами, аллюзиями, реминисценциями, ссылками, парафразами, пародиями и др.; в-третьих, языковые механизмы пересечения текстов в тексте, обеспечивающие приращение смысла произведения» [1, с. 73]. Таким образом, Е. А. Баженова рассматривает противопоставление двух трактовок интертекстуальности (интертекстуальности как имманентного свойства всех текстов в континууме культуры и интертекстуальности как свойства текста, содержащего в себе конкретные явные/неявные отсылки к другим текстам) с другой точки зрения: интертекстуальность предстает как внетекстовая или внутритекстовая категория. Многие исследователи считают, что именно интертекстуальность является критерием качественности текста. Н. А. Кузьмина выделяет следующие особенности интертекста. Во-первых, интертекст не имеет начала и конца – интертекст безграничен во времени и в пространстве. «Ни одно высказывание не может быть ни первым, ни последним. Оно только звено в цепи и вне этой цепи не может быть изучено». Эпицентром интертекста является человек.

Во-вторых, интертекст в целом находится в состоянии хаоса. Под воздействием человека отдельные его области могут упорядочиваться. Текст как субстанция интертекста существует в двух состояниях: произведение и текст. Вхождение художественного произведения в интертекст описывается как переход от порядка к хаосу. При этом важна двойственная природа хаоса: хаос носитель не только беспорядка, но и порядка. Он разрушителен, но, в то же время, конструктивен. Будучи востребован автором и понят читателем, интертекст в определенной области упорядочивается.

В-третьих, в интертексте, находящемся в состоянии хаоса, отсутствует аксиологическая (ценностная) шкала. Тексты высокой художественной ценности и слоган в рекламе, слова популярного шлягера и творения гения на равных входят в интер-

текст, поскольку значимым является тот факт, что они кем-то были сказаны. Язык – материал в интертексте понимается как среда – носитель будущих форм организации, поле неоднозначных путей развития. Появление нового текста (метатекста) может быть описано как «преодоление» материала в материи, что представляется лишь стадией в общем непрерывном и бесконечном эволюционном процессе.

В-четвертых, в глобальной дихотомии «язык – речь» интертекст занимает область речи, причем в ней невозможно разделить речевую деятельность и результат (продукт). В каждую фазу исторического времени в интертексте превалируют те или иные свойства. Интертекст есть продукт предшествующей интертекстуальной деятельности. Будучи востребован автором/читателем, интертекст организуется и участвует в процессах речевой деятельности.

В-пятых, для того чтобы перейти от хаоса к организованному тексту, интертекст обязан обладать некоторой потенциальной энергией. Потенциальная энергия интертекста складывается из суммы потенциальных энергий прототекста и автора, которые выступают в качестве источников энергии [3, с. 72].

Категория интертекстуальности имеет две стороны – читательскую (исследовательскую) и авторскую. С позиции читателя интертекстуальность определяется как «установка на более углубленное понимание текста или разрешение непонимания текста (текстовых аномалий) за счет установления многомерных связей с другими текстами» [5, с. 38].

Авторская интертекстуальность, по мнению Н. А. Фатеевой, это «способ порождения собственного текста и утверждения своей творческой индивидуальности через сложную систему отношений оппозиций, идентификаций и маркировки с текстами других авторов» [5, с. 22]. Таким образом, возможность установления интертекстуальных отношений автора и читателя зависит от общей культурной памяти, от общих фоновых знаний – совокупности сведений, которыми располагает тот, кто создает текст, и тот, для кого создается текст, от уровня образованности, от читательской пресуппозиции [2, с. 24].

Автор текста использует интертекстуальные приемы не только на сознательном, но и на бессознательном уровне. Причем автор пытается убедить в этом или, по крайней мере, стимулирует эффект спонтанности, неосознанности. Таким образом, в современных текстах, где постоянно всплывают «голоса культуры», нарочито подчеркиваются интертекстуальные связи. Заимствования и переклички в текстах были и раньше, но существование разных пластов культуры одновременно в контексте одного произведения – явление новое. Автор текста ощущает себя во всех временных пластах, во всех эпохах сразу [2, с. 45].

В поэтике и стилистике различают два проявления интертекстуальности: текстовую и языковую мозаичность (по терминологии И. Арнольд). Текстовая мозаичность – это наличие в тексте цитат, реминисценций, аллюзий. Механизм их работы в целом одинаковый: эксплицитный фрагмент в тексте и имплицитно связанные с ним ассоциации [2, с. 108].

Языковая мозаичность – это присутствие в тексте определенного функционального стиля элементов разных стилистических потенциалов, в результате чего образуются контаминированные высказывания, преодолевающие границы одного стиля, стилевые границы размываются, происходит смешение стилей [2, с. 109]. Заметим, что интертекстуальность распространяется и на обычный повседневный язык, и на тексты художественной литературы, и на тексты и язык массовой коммуникации (в том числе газетный), так как все они участвуют в формировании современной культурной парадигмы.

Значение концепции интертекстуальности выходит далеко за рамки чисто теоретического осмысления современного культурного процесса, поскольку она ответила на глубинный запрос мировой культуры XX столетия с его явной или неявной тягой к духовной интеграции.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что обилие определений термина «интертекстуальность» обусловлено многоаспектностью данного понятия, соответственно, дать исчерпывающее и универсальное определение данной категории представляет собой крайне сложную задачу.

Литература

1. *Баженова Е. А*. Интертекстуальность. М.: Флинта: Наука, 2003.

2. *Денисова Г. В.* В мире интертекста: язык, память, перевод. М: Азбуковник, 2003.

3.*Кузьмина Н.А.* Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. М.: Едиториал УРСС, 2004.

4. *Липовецкий М.М.* Русский постмодернизм: Очерки исторической поэтики. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2007

5. *Фатеева Н. А*. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе. М.: Академия, 2001.

6. *Щирова И. А.* Многомерность текста: понимание и интерпретация. СПб.: ООО «Книжный дом», 2007.

Секция III
Методика и методология преподавания языка и литературы: новации и перспективы

С. Алимсаидова
Кокандский государственный педагогический институт имени Мукими
(Коканд, Узбекистан)

Формирование социолингвистической компетенции при обучении языкам на современном этапе

Современное общество стоит перед лицом острейших социально-политических, межэтнических, межкультурных, коммуникативных проблем.

Именно образование во все времена содействовало сохранению устойчивости общества, модификации форм и типов взаимоотношений людей, поэтому в Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 гг. подчеркивается необходимость «кардинального повышения качества общего среднего образования, углубленное изучение иностранных языков…» [1, с. 4].

Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. Многообразие вариантов обучения и обучающих средств предъявило новые требования к профессиональной подготовке учителя-словесника, которому в новых условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем.

В последние годы предприняты многочисленные попытки обновления содержания образования на основе компетентностного подхода. В результате существует значительное количество классификаций компетенций, на базе которых предлагается проектировать модели обучения учебных заведений разного уровня.

Начиная с 70-х гг. прошлого века стала действенной концепция коммуникативной компетенции, в качестве структурных элементов которой стали вычленяться лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая и социальная субкомпетенции.

В российской лингводидактике термин коммуникативная компетенция ввел М. В. Вятюнев. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способностей человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать си-

туации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2].

В. И. Андриянова подчеркивает, что коммуникативный принцип является основой обучения русскому языку как неродному [3].

В связи с этим ученый считает необходимым «создание такой системы обучения, которая бы обеспечивала овладение языком в основных его функциях – как средством общения, сообщения, познания, планирования и организации деятельности (особенно коллективной), эмоционально-эстетического и нравственного воздействия и воспитания – при приоритетности коммуникативной функции» [3].

Овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания о социокультурных и социолингвистических особенностях страны изучаемого языка.

Документ Совета Европы «Общеевропейские языковые компетенции: обучение, изучение, оценка» рассматривают социолингвистическую компетенцию как одну из важнейших составляющих межкультурной коммуникативной компетенции, формирование которой является целью обучения неродному языку в неязыковых вузах.

Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка (ориентация на социальные нормы общения между разными поколениями, полами, классами и социальными группами, оформление ритуалов). Данная компетенция оказывает влияние на речевое общение между представителями разных культур.

К области социолингвистической компетенции относится, в том числе, умение организовать педагогическое общение и учитывать конкретную педагогическую ситуацию, состоит из умения пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для страны изучаемого языка, т.е. своеобразие в языке, которое свидетельствует о влиянии обычаев, культуры.

В связи с ориентированностью на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, общественных групп, языковое закрепление определенных ритуалов, принятых в данном обществе) социолингвистический компонент оказывает большое влияние на языковое оформление общения между представителями разных культур. Таким образом, социолингвистическая компетенция является интегральными компонентами коммуникативной компетенции.

Поскольку требования к уровню владения социолингвистической компетенцией являются несколько размытыми, необходимо выделить отдельные компоненты, требования к владению которыми могут быть описаны более точно, и соответственно, могут быть измерены и проконтролированы.

К таким компонентам можно отнести:

этикетные формулы приветствия, прощания, обращения, благодарности;

выражение вежливой просьбы, пожелания, интереса, обеспокоенности;

поздравления, выражение соболезнования, выражение благодарности;

выражение сожаления, использование смягчающих формулировок;

выражение недовольства, нетерпеливости, жалобы;

понимание наиболее часто употребляемых устойчивых выражений;

понимание наличия различий в различных вариантах языка.

Формирование социолингвистической компетенций неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. И воспитательная задача наиболее значима, поскольку от решения этой задачи зависит формирование в современном молодом человеке чувства патриотизма и чувства ин-

тернационализма. Изучая русский язык, мы формируем культуру мира в сознании человека.

Для этого необходимо использование современных форм и методов работы с речевым материалом, а именно:

ролевые игры;

сравнительно-сопоставительный метод;

дискуссии;

технология критического мышления;

проектная деятельность;

обучение в сотрудничестве и игровые технологии;

технология развивающего обучения развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание;

информационно-коммуникационные технологии.

Для формирования социолингвистической компетенций необходимо использовать следующие шаблоны социальных отношений:

галереи и музеи, путеводитель для туристов;

вокзал, аэропорт, транспорт;

прогноз погоды;

новости, спортивные репортажи, интервью, газетный текст;

тексты лингвострановедческого содержания;

реалии страны изучаемого языка;

каноны вежливости/этикет;

традиции/обычаи, одежда, особенности национальной кухни;

национальные пословицы, поговорки и ФЕ.

Из этого следует, что, для того, чтобы использовать язык того или иного языкового сообщества в полной мере, важно владеть социолингвистическими правилами речевой коммуникации, характеризующими данное общество, т.е. полностью осмысливать воздействие социальных факторов на речевое поведение участников общения. Овладение родным языком, как правило, предусматривает приобретение различного рода знаний неосознанно, что благоприятствует использованию родного языка должным образом. Такие знания и можно назвать социолингвистической компетенцией коммуниканта. Вследствие этого обучение неродному (русскому) языку необходимо рассматривать с учетом социолингвистического аспекта коммуникации.

Таким образом, изучение языка, как родного, так и неродного – личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии, общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения. Эти условия владения языком и составляют сущность социолингвистической компетенции, которая была выдвинута в число центральных категорий коммуникативной лингвистики и лингводидактики.

Литература

1. *Стратегия* действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 годах: Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года № 4947.

2. *Андриянова В. И.* Теория и практика обучения узбекских школьников устноречевому общению на русском языке: дис. … д-ра пед. наук. Т., 1997.

3. *Вятютнев М. Н.* Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1988. № 3.

4. *Мильруд Р. П., Максимова И. Р.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4, 5.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: (Базовый курс лекций). М.: Просвещение, 2002.

В. И. Андриянова
УзНИИПН им. Т. Н. Кары-Ниязи
(Ташкент, Узбекистан)

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ – ФУНДАМЕНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы ценностей и ценностного отношения человека к миру сегодня относятся к числу наиболее актуальных в связи с существенными изменениями, происходящими в этом направлении: переосмысливаются философские позиции, мировоззренческие убеждения, взгляды на материальную и духовную жизнь социума. Особый интерес наука проявляет к ценностям и ценностным ориентациям молодого поколения, поскольку оно является не только настоящим, но, что особенно важно, – будущим общества, государства.

В соответствии с позицией новой социокультурной парадигмы личность рассматривается как активный субъект, способный воздействовать на общество, задавая новые направления развития, создавать духовный мир науки, религии, культуры, нравственные нормы. Поэтому приоритетная роль в социальном прогрессе отводится образованию. Именно эта сфера, наиболее тесно связанная со становлением личности человека, является сегодня важнейшим фактором устойчивого экономического и общественного развития. Первоочередной задачей образования является выявление и совершенствование у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, адаптируясь к быстро изменяющимся социальным условиям, но и, преодолевая трудности, связанные с восприятием новаций, создавать качественно новое социальное пространство.

Из сказанного выше следует, что ключевым, сущностным понятием современных образовательных систем становится «развитие» как альтернатива понятию «обучение». Вот почему политика Республики Узбекистан, активно интегрирующей в мировое сообщество, направлена на формирование целеустремленного и ответственного, гармонично развитого молодого поколения, способного успешно выполнять разнообразные жизненные роли в современном плюралистическом, постоянно меняющемся мире. Для этого осуществляется гибкая и точная адаптация системы образования к актуальным и перспективным потребностям рынка труда, важную роль играет развитие у молодежи способностей к продуктивно-творческой деятельности и социальному партнерству.

Изложенные выше факторы обусловили необходимость комплексного исследования «Педагогические основы формирования личности учащегося в общеобразовательной школе Республики Узбекистан на современном этапе».

Его результаты позволили сделать определенные выводы. Так, принципиальные особенности новой концепции образования, которая положена в основу Закона «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров, заключается в том, что в ней национальные, исторические, культурные традиции, богатый духовно-нравственный опыт узбекского и других народов, проживающих на территории республики, отлично включены в систему обучения и воспитания.

Стержнем формирования личности является духовность, чем обусловливается приоритетность гармоничного воспитания ребенка перед различными видами его обучения. Это особенно значимо для детей младшего школьного возраста.

На современном этапе основными принципиальными подходами в обучении и воспитании личности выступают личностно-ориентированный (вся работа строится с опорой на субъективный опыт ребенка), практико -деятельностный (учащийся является активным субъектом деятельности), гуманно-личностный (гуманизация и демократизация отношений между педагогом и учеником, формирование положительной Я-концепции), индивидуальный подход к обучению и воспитанию.

В XXI веке важным требование к обучаемым стало умение работать «в автономном режиме», т.е. понимать ответственность за результаты учебного процесса, качество приобретаемых знаний и умений. Также необходимо осознавать их значение для своего дальнейшего развития, быть активным участником педагогического процесса, в котором нужно самореализовываться и самоутверждаться, проводить самоанализ и самооценку мыслительной деятельности. В ученике должна доминировать внутренняя мотивация.

В настоящее время большое внимание в сфере образования уделяется всестороннему формированию личности, а качественные изменения в организации учебно-воспитательного процесса направлены, в первую очередь, на максимальное развитие творческих и интеллектуальных способностей, ее нравственности. Это, прежде всего, патриотизм, духовно-личностная толерантность, причастность к национальной и мировой художественной культуре и искусству, богатому литературному и музыкальному наследию Востока и др. Для этого необходимо наличие у учащегося такого интегрированного качества, как умение самостоятельно, критически и свободно мыслить.

Повышению уровня психических процессов, развитию когнитивной сферы в целом способствует не усложнение и насыщение учебных планов, и не интенсивность обучения, а коренная перестройка традиционной системы с точки зрения содержания (интеграционный подход) и методов (в первую очередь интерактивных), а также освоения современных информационно-коммуникационных технологий.

Эти выводы легли в основу модернизации содержания и технологий учебно-воспитательного процесса в нашей стране и обусловили положительные результаты в гармоничном формировании личности учащихся.

М. Х. Арипова
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одна из целей обучения иностранному языку – развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Как своеобразный синтез содержательного наполнения термина коммуникативная компетенция воспринимается определение, принадлежащее М. Р. Львову. В Словаре справочнике по методике преподавания русского языка он пишет: «Коммуникативная компетенция термин, обозначающий знание языка (родного и неродного, его

фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи говорения, аудирования, чтения, письма в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. К. к. одна из важнейших характеристик языковой личности. К. к. приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения».

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе: а) языковых знаний и навыков; б) лингвострановедческих и страноведческих знаний.

Коммуникативная компетенция подразумевает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи. Обеспечение процесса овладения иноязычной речью студентов должно подкрепляться положительными эмоциями, которые повышают активность личности, стимулируют познавательную деятельность, увеличивают энергию и напряжение интеллектуальных сил студента. Кроме того, интерес обучаемых к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в любом виде деятельности.

В процессе общения ориентация на социальные характеристики речевого партнера (его статус, позицию, ситуационную роль) проявляется в выборе речевых средств, соответствующих конкретной коммуникативной ситуации.

Важнее функциональный аспект языковой системы. Например, – стратегии понимания (что, сколько и с какой целью нужно понять?); – речевые намерения (оценка речевой ситуации и выбор языковых средств); – виды текстов (какие виды текстов характерны для понимания? Как готовить их к занятиям?); – неязыковые средства (жесты, мимика, ударение и интонация как «несущие значение» дополнительные факторы).

Творческий элемент коммуникативного подхода позволяет организовать в учебном процессе применение иностранного языка в продуктивной деятельности, включая общение, сферу обслуживания, бизнес, менеджмент, занятие искусством, самообразование.

При сформированности коммуникативной компетентности студент научится:

представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;

представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовав для этого знание иностранного языка;

владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести диалог;

владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо). Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности, но и обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать даже решить их.

Коммуникативный метод предназначен, прежде всего, для обучения говорению. Говорение – выражение своих мыслей в процессе общения, а общение – это очень сложный процесс, который выступает как процесс взаимодействия и как информационный процесс. Общение может осуществляться как в устной, так и в письменной речи. В первом случаи обучающийся должен овладеть говорением и аудированием, во втором случаи – письмом и чтением. Обучение говорению как виду речевой деятельности и происходит в рамках общения.

Если язык как система реально существует в речевой коммуникации в форме текстов, то культура выражена языковыми средствами, закрепляясь и существуя в языке. Текст становится средством текстовой коммуникации. Без культуры и вне культуры коммуникация становится невозможной. Работа с информацией на иностранном языке требует формирования определенных интеллектуальных целей: умение анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умение выдвигать аргументы и контраргументы. Задача преподавателя и обучающихся будет заключаться в том, чтобы постепенно заполнять и дополнять данную культурограмму, а систематизируя информацию, т.е. выявляя и проглаживая пути и способы взаимовлияния и взаимодействия различных фактов

Вряд ли стоит доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого языка является способность студентов вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-интервью. Урок-интервью – это своеобразный диалог. На таком уроке, как правило, студенты овладевают определенным количеством клише и пользуются ими в автоматическом режиме. Для выражения собственных мыслей также может служить и метод проектов. Очень важно, что при использовании этого метода в обучении сами студенты решают, что будет содержать проект и как они его будут представлять. Важно, чтобы все задания соответствовали уровню, на котором находится обучаемый.

Весьма интересной и плодотворной формой проведения уроков является урок-праздник. Эта форма урока расширяет знания учащихся о традициях и обычаях, существующих в англоязычных странах, и развивает у студентов способности к иноязычному общению, позволяющих участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации. Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатлительными услугами. Неудивительно, что и преподаватели иностранного языка по достоинству оценили потенциал глобальной сети Интернет.

Коммуникативные умения можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение;

процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться.

Прежде всего, необходимо отметить, что развитие коммуникативной компетентности происходит не естественным путем, а с помощью специальных приемов, заключающихся в создании особых ситуаций воздействия. Все активные методы преследуют одну цель: оказать социально-психологическое воздействие на личность, способствующее развитию и совершенствованию ее коммуникативной компетентности.

Литература

1. *Кобзева Н. А.* Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. № 3.

2. *Львов М. Р.* Словарь справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Высшая школа, 1999.

3. *Фадеева С. А., Юсупов В. О.* Идея коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике // Русский язык в школе. 2000. № 4.

Х. О. Ахмедова
Узбекский государственный институт физической культуры
(Ташкент, Узбекистан)

МЕТОДИКА, ИННОВАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СПОРТИВНОМ ВУЗЕ

Сегодня в современных условиях получение высокой профессионально-качественной квалификации и поддержание ее на должном высоком уровне, возможно на основе применения новых педагогических технологий. Умение ее качественно внедрить в учебный процесс, является сегодня актуальной задачей, стоящей перед каждым педагогом.

При этом эффективным становится использования метода совместной деятельности преподавателя и студента, при котором преподаватель является основным организатором, модератором процесса, который дает информацию для размышления, а студент является заинтересованным и активным участником учебного процесса. Каждое такое занятие – это мышление, обучение, изучение посредством обмена информацией, обсуждение, активность, закрепление, поиск пути разрешения проблем, постоянное усовершенствование, самосовер-шенствование, как преподавателя, так и студентов. В решении этих задач особое место имеет интерактивный метод «Эстафета» [3]. Для обучения новым словам по гимнастике можно применить на занятиях этот метод в нескольких вариантах.

1. Комментарий. Группа делится на 4 подгруппы. Каждая группа называет новые слова по гимнастике на узбекском языке другой группе. Каждая группа должна перевести полученные слова на русский язык. Выигрывает та команда, у которой больше вариантов и больше слов.

2. Комментарий. Группа делится на 4 подгруппы. Каждая группа называет новые слова по гимнастике другой группе на английском языке. Каждая группа должна перевести полученные слова на русский язык. Выиграет та команда, у которой много вариантов и больше слов.

3. Комментарий. Группа делится на 4 подгруппы. Каждая группа называет новые слова по гимнастике другой группе на русском языке. Каждая группа должна написать значение полученных слов. Составить краткий словарь. Выигрывает та команда, у которой много вариантов и больше слов.

4. Комментарий. Группа делится на 4 подгруппы. Каждая группа называет новые слова по гимнастике другой группе на русском языке. Каждая группа должна написать из полученных слов словосочетания, а затем предложения. Выигрывает та команда, у которой много вариантов и больше слов.

5. Комментарий Группа делится на 4 подгруппы. Каждая группа называет новые слова по художественной гимнастике другой группе на русском языке. Каждая группа должна написать из полученных слов предложения, а затем составить текст. Выигрывает та команда, у которой много вариантов и больше слов.

Обучение русскому языку подразумевает не только освоение письменной речи, но и норм произношения для нефилологических групп. Надо находить возможность для отработки произносительных норм для студентов национальных групп. Это может быть минутка-разминка под общим названием «Словарный кросс» [2, с. 246, 247] Например: «Кросс на ударение».

А) Комментарий. Группа делится на 4 подгруппы. Каждая группа пишет новые слова по тематике «спортивный инвентарь» другой группе. Каждая группа должна

правильно расставить ударение, произнести вслух эти слова. Выигрывает та команда, у которой больше правильных вариантов и больше слов.

Б) Комментарий. Группа делится на 4 подгруппы. Участники группы вслух произносят новые слова по спортивной медицине другой группе. Другая группа внимательно слушает и исправляет ошибки при произношении. Выиграет та команда, у которой много правильных вариантов и больше слов.

Интерактивная минутка

1. Сопоставить русский язык с английским языком.

Комментарий. Группа делится на 2 подгруппы. Участники выполняют задание по методу «Диаграммы Венна» (два кольца). Выигрывает та команда, у которой больше правильных вариантов и больше слов.

Интерактивная минутка

2. В течение трех минут напишите как можно больше слов, относящихся к словосочетанию русский язык при помощи технологии «Кластер».

Комментарий. Группа делится на 2 подгруппы. Участники выполняют задание по методу «Кластер». Выигрывает та команда, у которой больше правильных вариантов и больше слов.

Эти методы организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии занятия, когда идет актуализация знаний и опыта. Они позволяют выяснить все, что знают студенты по обсуждаемой тематике.

Динамика работы:

1. Каждый студент вспоминает и записывает все, что знает по теме.

2. Обмен информацией в парах в группах.

3. Каждая группа называет какую-либо информацию, не повторяя ранее сказанного.

4. Все сведения кратко записываются, даже если они не точны и исправляются.

Эти методы по своему содержанию похожи на такие известные приемы, как «Корзина идей», «Мозговая атака» и «Кластер». В каждом случае предполагаются разные формы работы – и индивидуальная, и групповая, и каждый из приемов позволяет высказывать любые суждения – без их оценивания и анализа. Но, к примеру, «Кластер» помогает лучше увидеть логическую цепочку, в то время как «Корзина идей» всего лишь определяет «поле интересов», а «Интерактивная минутка» помогает всех сразу активировать, мыслить быстрее, дает соревновательный эффект, что важно для спортсменов.

Во-первых, происходит процесс актуализации знаний по теме – «вызываются» из памяти студентов все, что имеет отношение к данной теме, происходит обобщение накопленного опыта и подготовка к восприятию нового материала.

Во-вторых, решается на стадии вызова с помощью этих методов приема и привлечения к работе всех студентов. На обычном занятии этап актуализации знаний не всегда позволяет охватить всех студентов в аудитории. Многие пассивно наблюдают. Эти методы включают этап индивидуальной работы, что позволит даже самым пассивным студентам быть заинтересованными в общую тему.

В-третьих, повышается эффективность восприятия информации, повышается интерес к изучаемому материалу.

В-четвертых, повышается интерес процессу обучения, умение критически мыслить и высказывать смело свое мнение, повышается ответственно относиться к собственному образованию.

Наличие спортивных традиций, профессиональные знания, умения, словарный запас по специальности, поддержка государства создают серьезную основу для спор-

та высших достижений в Узбекистане. Все это позволяет спортсменам Узбекистана стабильно добиваться высоких результатов как на континентальном уровне – чемпионатах Азии, так и достойно выступать на мировых первенствах.

В данной работе была сделана попытка выбрать наиболее характерные для использования в процессе виды интерактивных заданий и технологий. Активное усвоение и закрепление спортивных терминов позволяет студентам легче ориентироваться в текстовом материале, лучше понимать и выражать суть ситуации, более свободно участвовать в диалогическом общении.

Литература

1. *Ахмедова Л. Т., Лагай Е. А.* Современные технологии преподавания русского языка и литературы. Т., 2016.

2. *Ахмедова Х. О.* Русский язык (для студентов УзГИФК). Т.: 2016 .255с.

3. *Ахмедова Х. О.* В мире спортивных терминов // Молодой ученый. 2014. № 1.

4. *Гультяев Т.* 8 класс МОУ «Гимназия г. Невеля Псковской области», 2011.

Л. Т. Ахмедова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Методика использования SWOT-анализа

Сегодня невозможно представить себе учебный процесс без использования инновационных образовательных технологий, которые являются необходимым условием интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающихся. И следует отметить, что технологий, методов, приемов обучения достаточно много и современномуучителю/преподавателю необходимо знать методику их использования, чтобы иметь возможность выбирать те, которые соответствуют особенностям его мировоззрения и опыту работы. В каждой конкретной ситуации перед учителем/преподавателем стоит проблема: как обеспечить оптимальность и эффективность решения обучающей задачи. И необходимо уметь выбрать именно те технологии, методы и приемы обучения, которые в определенной ситуации будут наиболее целесообразны, и, главное, – действенны в работе с конкретным учеником/студентом.

В данной статье рассмотрим историю возникновения и методику использования одного из инновационных методов обучения – SWOT-анализа.

Разработка SWOT-анализа принадлежит американскому профессору Кеннету Эндрюсу. Именно он занялся добавлением в анализ факторов извне и тех, что есть внутри, к матрице и получил в результате наглядную классификацию определений явлений, проектов или организаций для выбора основных факторов, определяющих уровень успеха. Таким образом, термин SWOT был впервые использован Кеннетом Эндрюсом (Kenneth Andrews) в 1963 году в Гарварде на конференции по проблемам бизнес-политики.

В 1965 году четыре профессора Гарвардского университета – Леранед (Leraned), Кристенсен (Christensen), Эндрюс (Andrews) и Гут (Guth) – предложили технологию использования SWOT для разработки стратегии поведения фирмы. Была предложена схема LCAG (по начальным буквам фамилий авторов), основанная на последовательности шагов, приводящих к выбору стратегии, которая впоследствии получила название SWOT-анализ.

SWOT-анализ – метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды объекта (предмета, объекта, организа-

ции и т.д.) и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы) [1].

В русском варианте SWOT-анализ часто называется ССВУ-анализ (сильные и слабые стороны объекта (предмета, организации и т.д.) в соотношении с возможностями и угрозами извне).

Сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объекта анализа (т.е. тем, на что сам объект способен повлиять); возможности (O) и угрозы (T) являются факторами внешней среды (т.е. тем, что может повлиять на объект извне).

Цель SWOT-анализа – дать структурированное описание ситуации, относительно которой нужно принять какое-либо решение.

Существуют следующие виды SWOT-анализа:

экспресс SWOT-анализ – наиболее часто встречающийся вариант, помогающий в выявлении сильных и слабых сторон предмета, организации, предприятия (т.е. анализируемого объекта). Именно эти стороны, обозначаемые в анализе, способны в будущем оказывать противостояние угрозам, так же, как и использование возможностей извне. Преимущество SWOT-анализа данного типа в простоте применения и наглядности показателей;

сводный SWOT-анализ, где есть место главным показателям, определяющим работоспособность фирмы, организации, предприятия (т.е. анализируемого объекта) на сегодняшний день и дающим сведения о перспективах их развития. Достоинство SWOT-анализа этого типа состоит в том, что с помощью него можно получать информацию о количественной оценке факторов, выявленных с помощью иных методов, присутствующих в стратегическом анализе;

смешанный SWOT-анализ является соединением сводного и экспресс анализов. Распространено минимум три главных вида анализа с целью объединения факторов в таблицы и формирования перекрестной матрицы. Количественной оценки факторов, как правило, при данном SWOT-анализе не происходит. Достоинство смешанного SWOT-анализа состоит в том, что он позволяет глубоко проанализировать данные и получить точный результат.

Как составить SWOT-анализ?

1. Проанализировать предмет, предприятие, организацию и т.д. (т.е. выбранный анализируемый объект), уделив особое внимание их характеристикам и определить сильные (S – Strengths) и слабые (W – Weaknesses) стороны, опираясь на сравнения с конкурирующими предметами, объектами, организациями. Чтобы выявить сильные и слабые стороны при SWOT-анализе, необходимо: выписать информацию о внутренних факторах, потенциально влияющих на уровень их работы; определить в процессе анализа, какие факторы выступают в роли основных; оценить, в чем заключается их превосходство над конкурентами, а в чем они проигрывают им.

2. Определить угрозы и возможности для роста фирмы, организации, предприятия (т.е. выбранного анализируемого объекта). Здесь необходимо проводить SWOT-анализ, затрагивающий внешние факторы среды, и оценивать при этом, насколько каждый фактор оказывает влияниена степень эффективности предмета, объекта, организации. Факторами внешней среды при анализе являются возможности организации (O – Opportunities) и угрозы (T – Threats), способные впоследствии понизить качество работы объекта, организации, предприятия (т.е. выбранного анализируемого объекта).

3. Заполнить таблицу SWOT-анализа. Таблица SWOT-анализа позволяет структурировать все собранные сведения. Она состоит из четырех квадратов, в которых

в четкой последовательности перечислены данные о сильных и слабых сторонах, потенциальных угрозах и возможностях. В зависимости от уровня важности, выявленные факторы вносятся в ячейки таблицы SWOT-анализа.

4. Подготовить выводы или рекомендации.

Далее, поскольку наши студенты четверокурсникипроходят педагогическую практику в общеобразовательных школах, академических лицеях, профессиональных колледжах, то в соответствии с описанной методикой, мы предлагаем SWOT-анализа одной из общеобразовательных школ, где осуществляется их практика.

S (Strengths – сильные стороны)	W (Weaknesses – слабые стороны)
Опытные учителя с большим стажем преподавания; хорошая и заслуженная репутация школы: учащиеся часто занимают первые места на олимпиадах и поступают в вузы; в школе имеется достаточное количество компьютеров, проведен Интернет	Перегруженность учителей, многие учителя работают на полторы-две ставки и такая загруженность выматывает учителей; переполненность классов – в каждом классе около 35–40 учеников, что способствует понижению качества обучения
O (Opportunities – возможности)	T (Threats – угрозы)
В данном районе находится ряди других общеобразовательных школ, однако благодаря высокому уровню обучения в данной школе, можно рассчитывать на то, что родители предпочтут отдать своих детей именно в эту школу	Отсутствие дополнительного стимулирования учителей (премии и стимулирующие надбавки), поэтому из-за наличия рядом в близлежащей местности других школ существует вероятность того, что другие школы могут переманить к себе опытных учителей.

Рекомендации администрации школы:

1. Снизить ставки учителей до одной ставки, пригласив дополнительно на работу опытных учителей.

2. Сформировать классы, состоящие из 25–30 учеников.

3. Обеспечить дополнительное стимулирование учителей, своевременно оплачивая премии и надбавки.

Таким образом, использование SWOT-анализаучит обучающихся сравнению, сопоставлению, оцениванию, синтезу информации;повышает эффективность восприятия информации; формирует интерес как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;развивает умение критически мыслить и умение ответственно относиться к собственному образованию.

Литература

1. https://www.gd.ru/articles/8078-swot-analiz.

Р. Р. Бавдинов
Международный университет информационных технологий
(Алматы, Казахстан)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Преподавание языковых дисциплин в техническом вузе задача комплексная и результативная. Комлексность заключается в наличии различных содержательных методик преподавания языковых дисциплин, а результативность достигается овладением студентами рядом компетенций, которые необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Современные подходы в преподавании языковых дисциплин должны отличаться, прежде всего, инновационостью и прагматичностью, именно нацеленность на результат – основная задача изучения языка в техническом вузе.

В данном исследовании нами анализируется один из подходов в методике преподавания русского языка в Международном университете информационных технологий, который мы считаем одним из результативных и многоуровневых. Этот подход – междисциплинарность (употребительны термины интердисциплинарность, мультидисциплинарность, плюродисциплинарность, трансдисциплинарность).

Междисциплинарность, по мнению Х. Якобса – это вид знания и подход к курсу обучения, которые сознательно включают методологию и язык более чем одной дисциплины для рассмотрения центральной темы, проблемы, события, факта и опыта. В отличие от традиционного взгляда на сумму знаний отдельной дисциплины, междисциплинарность не делает акцент на ограничения знания, а сосредотачивается на связях и взаимоотношениях между разными дисциплинами, изучающими свой предмет. Якобс определяет междисциплинарное обучение как вид знания и курс обучения, которые преднамеренно используют методологию и язык из более чем одной дисциплины для проверки центральной темы, события, тематики или опыта. Эта точка зрения поддерживается Эвереттом, определяющим междисциплинарную программу обучения как ту, которая «объединяет несколько школьных предметов в один активный проект» [8, с. 2]. По мнению Ниссани Моти, междисциплинарность – соединение в единой форме компонентов двух или более дисциплин. Учитывая все вышесказанное, под междисциплинарным подходом мы понимаем постановку научно-исследовательских задач на стыке языка и других научных дисциплин и использование их теоретического потенциала и научного языка в интерпретации научных фактов в целях целостного изображения языковой системы. Другими словами, междисциплинарность в преподавании русского языка это подача языкового материала на основе других смежных наук или использование фактов неязыковых дисциплин. Междисциплинарность – это веление времени. Замыкание в чистой лингвистике и оперирование только грамматическими принципами преподавания дают односторонний результат и не позволяют студенту выйти на практический результат овладения языковой системой. Необходимо отметить, что Казахстан вовлечен в Болонский процесс, принципы которого – качество образования и формирование компетенций, являются ключевыми. Через призму этих двух принципов Болонского процесса мы попытаемся рассмотреть междисциплинарность как инновационный подход в преподавании русского языка в студенческой аудитории технического вуза.

Международный университет информационных технологий (далее – МУИТ) нацелен на подготовку специалистов в сфере информационных технологий, тех специалистов, которые востребованы на рынке труда не только Казахстана, но и в мире в целом. Данный университет был открыт по поручению Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаевым в 2009 году как специализированный вуз по подготовке высококвалифицированных специалистов в IT технологиях. МУИТ, несмотря на юный возраст, демонстрирует высокие показатели в научно-исследовательской работе студентов и профессорско-преподавательского состава. Университет заявил о себе как образовательное и научное учреждение, которое формирует гармоничную и творческую личность. Этот принцип стал ведущим в подготовке специалистов в IT сфере, что также отразилось и на методике преподавания языковых дисциплин.

Междисциплинарность в методике преподавания русского языка проявляется в том, что практические занятия должны базироваться на профессионально ориентированную область знаний. В ходе исследования практических занятий по русскому языку в МУИТ можно предложить следующую классификацию междисциплинарного взаимодействия. Данная классификация условная и носит дискуссионный характер.

1. Общая междисциплинарность.

2. Частная междисциплинарность.

3. Профессиональная междисциплинарность (сугубо профессиональная междисциплинарность).

Данную классификацию можно подкрепить конкретными примерами из педагогической практики.

Общая междисциплинарность – это взаимодействие с общегуманитарными дисциплинами. Данный вид междисциплинарности формирует образ русского языка через призму смежных наук – истории, политологии, культурологии, социологии, этнографии. К примеру, типичными заданием для студентов технических специальностей может стать изучение не только языков, но и культур народов Казахстана. Такой темой может стать «Этноязыковой ландшафт Республики Казахстан», с одной стороны – студенты знакомятся с языками Казахстана, с другой – соизучение языка и культуры народов Казахстана. Можно сказать, что данный вид междисциплинарности позволяет студенту понять, что язык не только набор грамматических правил и исключений, но и материал, через который проявляется культурный фон нации. Данный вид междисциплинарности формируют общеязыковую компетенцию, но не через рутинную и устаревшую систему преподавания чистой грамматики, а посредством изучения взаимодействия языка с другими дисциплинами гуманитарного цикла.

Частная междисциплинарность понимается нами как взаимодействие с общетехническим дисциплинами. Например, при изучении темы «Язык как система», студенты могут описать другие системы (планеты Солнечной системы, анатомическая система и пр.), которые они знают. Примером описания такой системы может стать операционная система, являющаяся ключевой в профессиональной подготовке специалистов в IT сфере. Другими словами, при изучении определенного явления в языке, можно привлечь факты технических наук, таким образом, студент технического вуза проводит параллели между гуманитарными и естественными науками.

Профессиональная междисциплинарность подразумевает под собой взаимодействие языка и сугубо специализированных областей знания. Данная междисциплинарность применяется при преподавании курса «Профессиональный русский язык», которая дает возможность студенту применять языковые навыки на материале лексики специальности. Можно привести такой пример. Студенты составляют тезаурус, исходя из специальности (тезурус по математическому моделированию, информационным системам, финансам, маркетингу и пр.). Данный тезаурус должен стать не просто набором лексем, а работающим механизмом. Данный вид междисциплинарности здесь приходит на помощь преподавателю. Приведем примеры профессиональной междисциплинарности по изучению специализированного тезауруса.

Уровень первой сложности.

1. Дать значения словам профессиональной направленности (для примера возьмем минимальное количество терминов – 5).

2. Указать язык-источник термина, дать буквальный перевод, историю возникновения термина.

3. Указать словообразовательную потенцию данного термина (составление словообразовательного гнезда).

Уровень второй сложности.

1. Дать значения словам профессиональной направленности.

2. Указать словообразовательную потенцию данного термина (составление словообразовательного гнезда).

3. Составить предложения с данными терминами (опираясь на компетенции овладения научным стилем речи).

Уровень третьей сложности.

1. Дать значения словам профессиональной направленности.

2. Составить связный текст с данными терминами (закрепление навыков синтаксических особенностей научного силя речи).

3. Самостоятельно проанализировать употребление данных терминов в профессиональных текстах и сравнить индивидуальный текст с первичным авторским текстом.

Данные задания можно варьировать и усложнять по мере необходимости, но нам хотелось показать направленность заданий в професиональной сфере студента, с привлечением междисциплинарного подхода. Профессиональная междисциплинарность дает преподавателю показать роль языка как действенного инструмента в изучении специализированной лексики, а также научить студентов применять эти компетенции на практике (в дискуссиях, на конференциях, защите проектов и пр.). Второй и третий вид междисциплинарности имеют тонкую грань, но наш взгляд, профессиональная междисциплинарность должна отвечать прежде всего программам дисциплинам специализации (преподаватель не может объяснять термины маркетинга для студентов, занимающихся роботостроением, также здесь не применимы тексты общего научного характера типа «Что такое наука?» и пр.). Вообще, необходимо отметить, что междисциплинарность требует ответственного подхода и учитывать аналитический потенциал студенческой аудитории.

В заключении хотелось бы сделать следующие выводы.

1. Как отмечает А. В. Зинченко [2], «интердисциплинарность – это подход к организации учебного процесса, который синтезирует методологию и терминологию нескольких дисциплин для овладения нескольких дисциплин». Нельзя не согласиться с данным утверждением и необходимо добавить, что сам преподаватель, обучая студента, учится кристаллизировать знания, отсекая лишнюю информацию и подавая ее в профессионально ориентированной форме.

2. Формирование компетенций как одно из условий Болонского процесса является задачей многоуровневой, междисциплинарность выступает своего рода компонентом в создании качественной системы высшего образования. В современной парадигме получения высшего образования большую роль играет со-изучение, а не механическое изучение предметной области (нельзя говорить о русском языке для математиков или программистов на языке лингвиста, а нужно адаптировать факты под математика или программиста).

3. Междисциплинарность позволяет преподавателю не только ответить на вопрос «Что говорить?», но и «Как говорить?» и «Почему необходимо сказать именно так, а не иначе?». Ответы на эти вопросы в процессе обучения должны стать для преподавателя методическим кредо.

4. Междисциплинарность позволяет студентам активизировать аналитические способности, что крайне необходимо при овладении учебным материалом. Например, учебная тема «Интернет в современном обществе» может подразделяться на следующие подтемы: 1) «Социальные сети»; 2) «Вредоносные программы»; 3) «Безопасность в сети»; 4) «Как заработать в Интернете?»; 5) «Что такой блог?»; 6) «Кто такие тролли?»; 7) «Анонимность в интернете: вопросы безопасности». Каждая из этих подтем (список можно продолжить) дискуссионна в силу своей актуальности и профессионального интереса студентов МУИТ. В дискуссиях на вышеуказанные темы студенты

могут применять знания, полученных на дисциплинах специализации, что в свою очередь увеличивает эффективность занятия в целом.

5. То, что междисциплинарность до сих пор не получила своего однозначного и общепринятого определения, не является препятствием для ее присутствия в системе высшего образования, использования в научных исследованиях, а также при решении сложных многофакторных проблем природы и общества. Сегодня во многих странах проводятся конференции, семинары, образованы и успешно функционируют академии и институты интердисциплинарного образования и интердисциплинарных исследований, использование интердисциплинарного подхода является необходимым условием для выполнения дипломных, магистерских и докторских работ [3, с. 9]. Междисциплинарность со всеми плюсами и минусами может стать одним из действенных инструментов в практике преподавания языковых дисциплин. Также междисицплинарный подход подталкивает студента к критическому мышлению, обнаружению системных отношений между гетерогенными дисциплинами, стимулированию к научной работе (студент может связать языковой материал с дисициплинами специализации).

Литература

1. *Бушковская Е. А.* Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях. URL: www.razviva.ru.

2. http://sci-article.ru/

3. *Мокий М. С., Мокий В. С.* Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5.

М. А. Батырова
Ташкентского института ирригации и механизации сельского хозяйства
(Ташкент, Узбекистан)

Сотрудничество Узбекистана и России в изучении русского языка

14 ноября 2005 года Республика Узбекистан торжественно подписала Договор о сотрудничестве с Российской Федерацией. Отрадно отметить, что при содействии Посольства Российской Федерации в Узбекистане на высоком уровне организовываются культурно-массовые мероприятия. Обеспечены научные, образовательные и культурные связи между нашими странами, проводятся совместные научно-практические конференции, форумы, симпозиумы, организовывается множество деловых встреч, презентаций, выставок и т.д. Одним из значительных среди них являются ежегодно проводимые на международном уровне с участием ученых разных стран Виноградовские чтения. А началось все с того, что еще в конце XIX – начале XX века между Россией и Туркестаном по инициативе Российского государства была построена железная дорога. На основе этого величайшего события в истории Туркестанского края увеличился товарооборот между нашими государствами, произошло проникновение новых тенденций в развитие сельского хозяйства, которые повлияли на рост его товарности. Кроме того, были созданы десятки школ, где стало вестись обучение на русском языке. Благодаря этому сегодня русский язык считается языком межнационального общения в нашей стране и почти во всех странах СНГ.

Удивительно то, что в виде поощрения учащимся русско-туземных школ в Туркестанском крае почти ежедневно администрация устраивала праздники. Так привле-

кались новые учащиеся в эти школы. При окончании данных школ проверяли знания выпускников: задавали им вопросы, требовали декларировать наизусть стихи на русском языке и объяснять их содержание; интересовались, знают ли ученики названия областей, городов и рек, умеют ли их показать на карте. Значит, обучение детей в русско-туземных школах было всесторонним.

Еще одним достижением того периода, которое сохранилось и сегодня является поездка одаренных детей по городам Российской Федерации. К примеру, архивные источники свидетельствуют о том, что для лучших учащихся русско-туземных школ организовывались поездки в Центральную Россию [2]. Со дня своего основания Российское зарубежное сотрудничество в Узбекистане организовывает поездки по городам Российской Федерации для победителей письменных работ (диктантов) среди студентов вузов.

Поощряются ценными подарками и дипломами лучшие учащиеся общеобразовательных школ, академических лицеев и профессиональных колледжей, принимающие активное участие в конкурсах чтецов, посвященных юбилейным датам русских писателей и поэтов.

Эти и другие образовательные и культурно-массовые мероприятия свидетельствуют о тесной связи народов наших стран, о многолетней дружбе и сотрудничестве, активное начало которому было положено еще в конце XIX – начале XX века между Россией и Туркестаном.

В современных условиях в образовательных системах наших стран много позитивных сдвигов (функционирование филиалов ведущих Российских вузов в Узбекистане, открытие в 2018/2019 учебном году еще пять вузов, проведение олимпиад и конкурсов среди студенческой молодежи двух стран и т.д.), но главный упор сделан сегодня на личность преподавателя и студента.

Именно педагог и обучающийся остаются важными фигурами в учебном процессе образовательных учреждений. Об этом свидетельствует и международный опыт, который однозначно показывает, что даже при современных технологиях обучения роль преподавателя и студента в обеспечении качества образования является определяющей.

Известно, что к педагогическому мастерству преподавателя вуза ведут три пути:

первый – развитие своих способностей на базе приобретения научной информации и использования ее в своей деятельности;

второй – постоянная рефлексия своего опыта в соответствии с новыми идеями филологической науки;

третий – трансляция передового педагогического опыта с учетом собственных потребностей и возможностей.

В нынешних условиях развития общества и образования характерен процесс его гуманизации, который ориентирует образование на новую цель – развитие специалиста с высокой профессиональной компетентностью. Современный специалист постоянно соотносит свои действия с обществом, культурой и с другими людьми. Ему уже не хватает полученного знания в процессе подготовки, рынок труда и социально-культурные условия требуют его постоянного обновления, что связано с развивающейся культурой личности.

Кроме того, сегодня гораздо важнее и сложнее привить учащимся умение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества. Поэтому перед высшими учебными заведениями стоит задача – изменить сознание, креативность мышления будущих педагогов, выработать у них новое отно-

шение к своей профессиональной деятельности, стремиться к мастерству в профессии. Безусловно, учитель должен быть интересным человеком для школьников, показывать образцы творчества на каждом уроке, использовать методы активного обучения, направленные на активизацию познавательной мыслительной деятельности учащихся. При этом научить студентов мыслить самостоятельно, сознательно ставить перед собой задачи, направленные на решение важнейших проблем в процессе своего развития – важно и необходимо. Поскольку как только обучающийся начинает сам себе задавать вопросы и находить пути поиска ответа на них, сразу начинается процесс самостоятельности. Всё вышесказанное дает нам основание полагать, что в актуальных проблемах образования в Туркестанском крае в конце XIX – начале XX века и в современном Узбекистане много общего, и они тесно связаны с процессом образования в Российской Федерации.

Литература

1. news.regnum.ru/news/economy/2341934/html.
2. ЦАУ УзССР, ф. 47, д. 764. Опись Управления учебными заведениями Туркестанского края – об осмотре учебных заведений в 1888-1.

М. А. Бердиева
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

Учет мотивации в процессе усвоения русского языка

При создании мотивации изучения русского языка в национальных группах определенное влияние оказывают уже сложившиеся стереотипы социально-психологического характера: Психологические стереотипы в отношении данного языка и его носителей, например, боязнь трудностей самого языка («нерусским все равно трудно усвоить глагольный вид»). Психологический барьер – боязнь вступить в коммуникацию. Методический барьер – мнение студентов, что данный отбор учебного материала, методика и т.д. все равно не позволят активно усвоить язык. Паралингвистический компонент в общении – «незнание неязыковых особенностей коммуникативного поведения» (этика).

Мотивы учебной деятельности на определенных этапах обучения имеют свою динамику. А. А. Леонтьев приводит примеры, подтверждающие, что на среднем этапе усиливаются мотивы непосредственно социальные (желание быть лидером), на старшем этапе начинают углубляться познавательные мотивы (желание узнать что-то новое, интересное) [2, с. 116].

Говоря о мотивации, необходимо определить связи мотивации с эмоциями. Они выполняют две важнейшие функции: указывают индивиду на степень важности окружающих явлений, на их положительную или отрицательную сторону: выполняют своеобразную функцию установки – активной или пассивной, радостной или тревожной.

Говоря о мотивации, следует отметить, что овладение языком зависит от нескольких факторов:

от характера учебного материала и учебного процесса, которые служат источником эмоционального отношения к предмету;

от отношения к этому предмету широкого круга людей (общественная престижность предмета);

от природы индивидуальных потребностей, реализующихся в учебной деятельности.

Последний фактор является особенно важным, так как основой целенаправленной деятельности человека являются его потребности. Другие компоненты деятельности, такие, как интересы, желания, склонности и т.д. основываются на потребностях. На этом основании возможно классифицировать мотивы: потребность в познавательной деятельности переходит в мотивы познавательной деятельности; потребность в коммуникативной деятельности переходит в мотивы коммуникации (социальная мотивация); потребность в оценочной деятельности переходит в мотивы оценочной деятельности; потребность в преобразовательной деятельности переходит в мотивы преобразовательной деятельности.

Исключительно важным, с точки зрения преподавания русского языка, является знание факторов мотивационной активности студента, т.е. умение создать у него активное отношение к усвоению предмета и эмоциональный «настрой», повышающий эффективность труда. Однако преподавателю важно знать и механизм отрицательной мотивации.

Опираясь на теорию А. А. Леонтьева [2, с. 117] о наличии познавательной мотивации мы можем говорить, если у студентов преобладают познавательные потребности, и он реализует их с помощью языка (узнает новое из разных областей наук). Для создания этого вида мотивации исключительно важным является дополнение учебных текстов информацией из периодических изданий, индивидуализация заданий с учетом интересов студентов, планов на жизнь и т.д. По данным исследований, познавательная мотивация является самым стойким видом мотивации. Чаще всего она преобладает у студентов, интересующихся юридическими науками и имеющими склонность к научному творчеству.

Ярко выраженную социальную мотивацию имеют студенты, для которых русский язык уже обладает конкретной коммуникативной значимостью благодаря общению с русскоязычными сверстниками, поездкам в города других государств и т.д. Этот вид мотивации легко стимулировать методикой проведения занятий, близкой к реальному общению, использованием реальных средств наглядности (туристических проспектов, меню, театральных афиш, служебной документации и т.п.) в зависимости от коммуникативных целей урока.

Преобразовательная мотивация, как правило, преобладает у студентов с конкретным мышлением и моторной памятью. В то же время этот вид мотивации прекрасно дополняет первые два. Преобразовательную мотивацию стимулирует составление отчетов, схем, планов, альбомов, т.е. преобразовательные виды деятельности, выполненные на основе ознакомления со специальными журналами, статьями научно-популярного характера. Использование практических работ на уроках речевого общения, безусловно, поощряет возникновение социальной мотивации, мотивации общения.

Эмоциональная мотивация создается эмоциональным комфортом на занятиях по русскому языку (полезность занятий, создание благожелательной атмосферы на занятии, результативность работы и т.д.). В то же время эмоциональная мотивация, на наш взгляд, является необходимой предпосылкой усиления роли познавательной и социальной мотивации. Как самостоятельный вид мотивации он сравнительно неустойчив.

Отрицательная мотивация чаще всего является результатом недоработок (методических, дидактических, педагогических). Устойчивая отрицательная мотивация может перерасти в конфликт.

В практике преподавания русского языка, исключительно важным является:

выделение преобладающего вида мотивации у того или иного студента и группы в целом;

выявление факторов, обеспечивающих реализацию данного вида мотивации на разных этапах преподавания;

использование данных конкретных исследований мотивации в целях повышения эффективности обучения русскому языку.

Исключительно важным для формирования мотивации является использование понятия цели. Мы должны помочь студентам найти смысл, понять ценность изучения русского языка. На продвинутом этапе это перспектива использования языка в будущей профессиональной деятельности, возможность приобщиться к культурным ценностям народов разных стран; на среднем этапе – перспектива общения и переписки со сверстниками из других республик и перспектива будущей работы на производстве (показать ценность этой работы и т.д.).

Создание мотивации студента происходит в педагогических взаимодействиях с преподавателем, с участниками учебного процесса, т.е. с другими студентами, учебником или учебным материалом, по которым организован учебный процесс. Исходя из этого, можно выделить три педагогических канала, по которым происходит создание мотивации: преподаватель – студент; студент-студент; учебник – студент (стратегия усвоения). Взаимоотношения между преподавателем и студентом являются основой для создания микроклимата, эмоционального комфорта на занятии в учебной группе. Прежде всего, эти отношения должны строиться на взаимном уважении. Преподаватель должен «доказать» престижность своего предмета. Это является первым условием создания положительной мотивации. Престижность предмета во многом зависит от того, учитываются ли коммуникативные потребности студента, показывается ли практическая значимость русского языка как рабочего языка ООН, языка, позволяющего носителям разных языков Республики Узбекистан общаться между собой. Престижность предмета обеспечивает и постоянный прирост знаний, умений и навыков студентов. Как известно, преподаватель русского языка представляет и культуру народа изучаемого языка, т.е. русского народа. Поэтому чрезвычайно важно его собственное отношение к ней, общая осведомленность преподавателя в вопросах культуры, искусства и литературы. Это тоже создает мотивацию. Необходимо отметить, что студенты разных групп ценят разные педагогические и личностные качества преподавателя. На уровне I курса ставятся на первый план дидактические и перцептивные качества (умение интересно преподавать свой предмет, умение «видеть» мир, события, студенческую жизнь и события, происходящие в вузе глазами студента, не преувеличивать значение небольших происшествий, иногда прощать ошибки и т.д.). Студенты считают, что преподаватель не должен быть нервным, вспыльчивым, придирчивым. По нашим наблюдениям студентами больше ценятся такие профессиональные качества, как глубокое знание предмета, организаторские способности. Из личностных качеств ценятся честность, чувство юмора. Видимо, самым важным для преподавателя является способность подвергать критическому пересмотру свой методический арсенал (приемы, методы, штампы) и, в первую очередь, свои личностные и педагогические качества. Взаимоотношения между студентами на занятиях, общий педагогический микроклимат аудитории тоже в значительной степени зависят от преподавателя, от его умения создать атмосферу эмоционального комфорта на занятиях, тактично и своевременно снять напряжение в группе, обеспечить всем благоприятные условия для творческого труда.

В исправлении ошибок, в особенности ошибок устной речи, необходимо проявлять максимум педагогического такта. Не надо акцентировать внимание на ошибках,

если коммуникация не нарушается, если это, конечно, не занятие, посвященное формированию грамматических или лексических навыков. Следует тактично сказать, что вы не совсем правильно поняли студента, предложить ему уточнить сказанное и пр.

Исключительно важным условием создания положительной мотивации является дисциплина. Опытные преподаватели умело «используют» самих студентов для восстановления порядка, дисциплины на занятии.

В методике преподавании языков Лозанова, Китайгородской, Майоровой [4, с. 142] и др. вообще исключаются конфликты. Напряжение даже в аудитории снимается скороговорками, стихами, шутками, играми. Созданию благоприятного микроклимата в группе способствуют и ролевые игры. Психологическая природа ролевых игр позволяет студентам максимально выявить свою индивидуальность, показать себя с лучшей стороны и чаще чувствовать себя в состоянии эмоционального комфорта. Это объясняется тем, что студент может выбрать какую-то престижную роль (министр, преподаватель, прокурор) и сам моделировать свое речевое поведение в этой роли.

Фактором мотивационной активности может быть и учебник, а также методическая стратегия, построенная по нему. Если стратегия усвоения и методическая стратегия учебника совпадают, то облегчается работа преподавателя. Поэтапные задачи, сформулированные в начале цикла занятий, облегчают работу студента, создают определенный ритм работы.

По мнению методистов Е. И. Пассова [5], И. Л. Бим [1], В. Л. Скалкина [6] при работе с учебником мотивацию повышает: целенаправленность работы по учебнику, обеспечивающая прирост в знаниях студентов; ограниченность чисто механических форм и приемов тренировки; использование работ, снижающих интерференцию; учет уровня подготовки студентов и постепенное повышение трудности заданий; максимально допустимая коммуникативная направленность всех учебных действий на основе учебника; применение форм работ, активизирующих студентов (попарная работа, ролевые игры, самостоятельная работа на основе направляющих указаний преподавателя); создание разных тематических ситуаций на основе учебных текстов с использованием жизненного опыта студентов; широкое использование на всех этапах обучения наглядности и звукозаписи, а также музыки и песен; расширение и углубление текстов учебника информацией из средств массовой коммуникации; систематическое проведение так называемых итоговых занятий, максимально близких к разным формам естественной коммуникации.

Таким образом, при работе над формированием профессиональной устной речи студентов-юристов мотив повышает целенаправленная работа по обучению языку специальности, методически грамотно организованные практические занятия с применением интерактивных методов обучения, применение форм работ активизирующих студентов, использование ролевых и деловых игр, работа по речевым ситуациям, коммуникативно-направленные задания и чтение текстов по специальности.

Литература

1. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранному языку. М.: Просвещение 2003.

2. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

3. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. СПб., 2003.

4. *Лозанов А. Н., Китайгородская Г. А., Майорова М. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982ю

5. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.

6. *Скалкин В. Л.* Системность и типология упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. 1979. № 2.

Г. Т. Гарипова, И. А. Костылева
Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых
(Владимир, Россия)

СТРАТЕГИЯ ПРОЕКТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ ЛИТЕРАТУРНОГО (ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО) ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная концепция литературного образования в вузах определяется целым рядом задач, из которых методологически значимыми, на наш взгляд, являются две – общая задача профессионального литературного образования (в системе филологических направлений и программ) и интегрирование литературного образования в систему нефилологических специальностей в контексте гуманитарного типа знаний. Эти две задачи дифференцируются при определении стратегии построения как базовых литературных курсов, так и спецкурсов и спецсеминаров для студентов филологических и нефилологических факультетов в соответствии с прописанными во ФГОС ВО (Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования) по направлениям и профилям и различаются в системе компетентностных установок (ОК (общекультурные компетенции), ОПК (общепрофессиональные компетенции), ПК (профессиональные компетенции)). Образовательная траектория литературного образования профессионального и дополнительного несомненно различается и первоначально выявляется на уровне системы ключевых компетенций, которые призваны обеспечить «успешную адаптацию в обществе» специалиста в соответствии с установками Болонского процесса, актуализированного в российской образовательной системе. Процесс структурирования компетенций, соотносимых с направленческо-профильной спецификой, предполагает учет использования различных акцентов в задачах и методологии преподавания одних и тех же литературных дисциплин/циклов в разных образовательных направлениях, и особенно принципиально подобная дифференциация должна учитываться при определении методики обучения литературы по филологическим и нефилологическим специальностям.

Одной из общих форм образовательной деятельности, направленной на реализацию поликомпетентностного подхода в вариативных системах литературного образования, является проектная деятельность. Востребованность такого рода образовательной технологии достигается за счет того, что в ее рамках реализуется и личностно-ориентированное обучение, и многоуровневая интегрированность различных видов частных внутрипредметных компетенций. В случае с литературным образованием таковыми могут быть: 1) профессиональная (специализированная) литературная компетентность; 2) общекультурная поликомпетентность; 3) ценностно-мировоззренческая компетентность; 4) читательская компетентность; 5) речевая компетентность (в системе моно- или полиязыковой компетентности).

В современной педагогике именно с проектной деятельностью связаны ориентиры на «успешную» адаптацию молодого специалиста, способного на основе полученных в вузе знаний к аналитическому и критическому мышлению и построению самостоятельных новационных проектов в заданной системе (в нашем случае в системе научно-образовательной сферы): «Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реально-

сти, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования. Во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции. В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалист» [1].

Таким образом, следует отметить интегративный характер проектной деятельности, направленной на соединение различных компетентностных уровней и образовательных функций разрабатываемого образовательного проекта. Несомненно, что одним из способов интегративного литературного обучения является компаративный анализ, который активно может быть внедрен и в систему проектных заданий на нефилологических факультетах – проектов, связанных с интердисциплинарным и поликомпетентностным подходом. Так, например, в системе историко-литературных дисциплин «История мировой литературы» и «История русской литературы» направления подготовки «52.03.01 Хореографическое искусство (профиль – Искусство балетмейстера-репетитора)», проектная деятельность наиболее полно обеспечивает «междисциплинарное поле» для реализации двух типов ПК, включенных во ФГОС ВО по данному направлению: ПК-8 (способность собирать, обрабатывать, анализировать, синтезировать и интерпретировать информацию и преобразовывать ее в художественные образы для последующего создания хореографических произведений (проектов)) и ПК-10 (способность на основе анализа произведений литературы, изобразительного искусства, музыки создать собственное художественное произведение в различных хореографических формах) [2].

Причем в системе знаний, умений, навыков данных профессиональных компетенций акцент делается на интегративном изучении «образной эстетики» (как мировоззренческой основы литературы и хореографии как видов искусства) в системе теоретических, аналитических и методологических доминант компаративного анализа, а также – на более качественном уровне практической реализации поликультурных вариаций синтеза различных типов образности (с акцентами на невербальные и вербальные межкультурные коммуникации). Выстраивание образовательной стратегии в направлении данных задач и подходов наиболее приемлемо именно в рамках интегральных проектов обучающихся. В этой системе реализует себя и межпредметная интеграция, позволяющая в условиях одного курса использовать структурные знания других курсов. Например, в системе дисциплины «История русской литературы» студентам предлагается такое проектное задание, как «аналитическая характеристика литературного образа и его хореографическая рецепция (на основе методологии сравнительного анализа)». Рассчитано это задание на закрепление теоретического и историко-литературного материала по изучаемому литературному произведению и отработку навыков создания хореографических проектов (танца) по мотивам художественного произведения. Студентам предлагается выбрать пару произведений (литературного и хореографического) и затем дать комментированный анализ по следующей схеме: 1) определите тождественные моменты в реализации художественного образа в вербальной «эстетике текста» и невербальной «эстетике танца»; 2) определите дифференциацию между ними; 3) в каких из данных художественных решений эстетики образа наиболее многопланово реализуется психология образа?

В процессе работы над проектом у студентов-хореографов, изучающих историю русской литературы формируются основные результаты профессиональной компетенции ПК-10: *знать* теоретические и практические категории литературоведческих

типов анализа и интерпретации художественного образа и стратегию генерации данного образа в междисциплинарные культурные и искусствоведческие системы; *уметь* работать со справочным аппаратом, выстраивать самостоятельную схему подготовки научного доклада по выбранной теме, а также структурировать доклад и презентацию в соответствии с формой; синтезировать, анализировать, интерпретировать художественное произведение и генерировать художественные образы в междисциплинарных аспектах; *владеть* необходимыми теоретическими знаниями и практическими навыками анализа и интерпретации художественного образа и генерации данного образа в междисциплинарные культурные и искусствоведческие системы [2].

В рамках проектной деятельности каждый студент работает над подготовкой письменного проекта и его устной презентации с использованием мультимедийных форм (в соответствии с формой контроля по семестрам). Темы проектов выбираются самостоятельно, исходя из интересов студента, и согласуются с преподавателем. Каждый делает выступление (доклад-презентация) по материалам проекта в рамках одного из практических занятий. Авторский образовательно-аналитический проект (письменная часть) – продукт самостоятельной работы студента, гипотетически (студент может совместно с преподавателем разработать индивидуальную форму проекта в другом допустимом образовательными педтехнологиями виде) представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной (учебно-исследовательской) темы, где студент раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее. Доклад (устная часть) – продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения заданной учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы. Доклад может сопровождаться презентацией материала в желаемой форме (Power Point, схемы, демонстрационные материалы, видеопрезентация, видеоролики и т.д.).

В вводной части проекта формулируются актуальность, цель и задачи компаративного интегративного исследования; в основной части рассматриваются теоретические проблемы темы и представлен аналитический анализ литературного явления (желательно с учетом требования ПК-8 (собирать, обрабатывать, анализировать, синтезировать и интерпретировать информацию и преобразовывать ее в художественные образы для последующего создания хореографических произведений (проектов)); в заключении подводятся основные итоги, высказываются выводы и предложения.

Возможные варианты тематических междисциплинарных пар для интегрального проекта:

• *Образ Ярославны:* «Слово о полку Игореве». Художественный текст – балет «Ярославна», музыка Б. Тищенко, либретто, хореография и оформление О. Виноградова. Спектакль представляет собой «Хореографические размышления в трех действиях по мотивам „Слова о полку Игореве». Примечание: премьера спектакля состоялась 30 июня 1974 г. в Государственном академическом театре оперы и балета им. С. М. Кирова в Ленинграде (дирижер А. Дмитриев).

• *Образная система (образ по выбору)*: А. С. Пушкин. Роман в стихах «Евгений Онегин» – Балет «Онегин» (Onegin), поставленный балетмейстером Джоном Кранко (Крэнко) по мотивам русского романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Примечание: автор либретто: сам же балетмейстер Джон Кранко; первая постановка в 1965 г., Штутгарт, труппа Stuttgart Ballet.

• *Образ Анны Карениной:* Л. Н. Толстой. Роман «Анна Каренина» – балет в трех актах Родиона Щедрина «Анна Каренина». Примечание: либретто Бориса Львова-Анохина по роману Льва Толстого «Анна Каренина».

• *Образы повести А. Куприна «Гранатовый браслет»:* А. Куприн. «Гранатовый браслет». Повесть-балет в двух действиях на музыку К. Артамонова «Гранатовый браслет» (по мотивам одноименной повести А. Куприна). Примечание: постановка Иркутского музыкального театра имени Загурского и т.д.

Подобного рода проектная деятельность обусловлена целым рядом не только специализированных литературообразовательных задач, но и спектром концептуальных общеобразовательных задач, направленных в первую очередь на формирование критического мышления у обучающихся, на воспитание всесторонне развитой гармоничной личности, ориентированной на «диалог культур», «диалог искусств». Специфика построения новых образовательных технологий по литературе, составляющих основу всех УМК (учебно-методических комплексов) для филологических и нефилологических (но гуманитарно ориентированных) факультетов нацелена именно на эту систему ценностей. Кроме того, в контексте общей концепции гуманизации образования, формирования особой литературной компетенции на основе критического и компаративного мышления, выстраивается и стратегия изучения литературы не только на этапе бакалавриата, но и магистратуры. В результате можно констатировать возможность реализации целого комплекса синтезированных (литературообразовательных и общеобразовательных) целей в системе нефилологического образования: 1) овладение системой профессиональных знаний и представлений на основе освоения и изучения литературных явлений; углубление социально-гуманитарной направленности понимания литературы; 2) развитие и совершенствование критического мышления, компаративного мышления, а также умений философского и культуроведческого осмысления, лингвистического и филологического анализа и интерпретации литературных произведений в их историко-литературной и общекультурной обусловленности и мировом социокультурном контексте; развитие исследовательских навыков в работе с художественным текстом и разными типами текста (публицистического, культурного, рекламного и т.д.) в контексте проблемы интерференции текстов различных уровней; совершенствование умений и навыков интеллектуальной деятельности в условиях информационного массмедийного и кроссмедийного общества, способствующих достижению высокой информационной культуры филологов в системе межкультурных коммуникаций различного уровня (между типами культурологических знаний, национальными культурами, информационными средами), умений научной информационно-поисковой деятельности; 3) воспитание средствами художественной литературы духовно-нравственной личности, готовой к самопознанию и самоусовершенствованию, способной к деятельности в современном мире в системе концепции «культурной глобализации» (Сказа) и «диалога культур»; формирование гуманистического мировоззрения и национального самосознания.

Литература

1. *Проектная* деятельность как способ организации образовательного пространства. URL: http://zna4enie.ru/opredelenie/proektnaja-dejatelnost-jeto-opredelenie.html (дата обращения: 03.03.2018).

2. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 6). Уровень высшего образования «Бакалавриат». Направление подготовки 52.03.01 – Хореографическое искусство. URL: http://fgosvo.ru/news/7/1781 (дата обращения: 03.03.2018).

Н. Ю. Датчук
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых
(Владимир, Россия)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Изучение иностранного языка – восхитительное путешествие в мир новой культуры, возможность расширения дружеских контактов, общения на темы, имеющие глобальное значение, самореализация в рамках народной дипломатии. В этом случае аутентичный художественный текст, созданный лучшими представителями русской национальной культуры, является в первую очередь средством предъявления национального языкового менталитета [1, с. 61].

Главным источником знаний, как известно, является чтение, именно «владение чтением дела¬ет каждого учащегося хозяином своего обучения» [2, с. 106]. Будучи ценнейшим источником страноведческой информации, художественные тексты помогают изучающим иностранный язык восполнить возможный дефицит разговорных конструкций, бытовой и профессиональной лексики, общения в целом.

Специфика работы с иностранными студентами требует четкого определения целей использования аутентичного художественного текста на занятиях, отбора и методики работы над текстом.

Аутентичный художественный текст на занятиях при обучении иностранным языкам может рассматриваться как цель и как средство обучения. В зависимости от этого художественный текст может являться объектом филологического, лингвистического, комплексного, стилистического, лингвострановедческого анализа, а также иллюстрацией того, как функционируют языковые единицы всех уровней. Кроме того, художественный текст формирует культурную осведомленность (cultural awareness), что соответствует целям обучения студентов филологических направлений на продвинутом этапе.

В качестве средства обучения аутентичный художественный текст может быть представлен в виде учебных заданий, непосредственно обучающих различным языковым явлениям или видам речевой деятельности. В этом случае от студента требуется общее понимание содержания текста, усвоение лексического, грамматического, фонетического материала в соответствии с программными требованиями. Художественный текст в этом случае рассматривается как единица обучения, уместная на начальном, подготовительном этапе изучения иностранного языка.

Н. Н. Семейкина предлагает выделять при обучении иностранному языку утилитарно-практический и духовно-познавательный этапы. Первый связан с овладением основами языка, самыми распространенными грамматико-синтаксическими структурами и общеупотребительной лексикой, необходимыми для бытового и делового общения. Второй этап предполагает освоение лексического и стилистического богатства языка в объеме, позволяющем глубже постичь национальное своеобразие, историю, культуру, способ жизни и мысли народа-носителя изучаемого языка [3, с. 82].

В зависимости от этапа и целей обучения методика работы с аутентичным художественным текстом предполагает различную степень полноты и глубины понимания. Желательно, чтобы художественный текст на подготовительном (утилитарно-практическом) этапе обучения отвечал требованиям, предъявляемым учебным текстам. С одной стороны, он должен быть в достаточной степени познавательным, с другой сторо-

ны, не очень сложным по структуре и языковому оформлению. Предпочтительнее использовать рассказы, новеллы, т.е. законченные литературные формы. Кроме того необходимо учитывать эмоциональные и интеллектуальные запросы иностранных учащихся, их интересы, пожелания, вкусы, потребности. Культурные традиции той или иной национальной аудитории также должны быть в фокусе внимания.

Безусловно, иностранцу легче справиться с пониманием содержания художественного текста в том случае, если герои – его современники. Собственный жизненный опыт помогает лучше понять коллизии и перипетии современного литературного произведения. Из этого следует, что на подготовительном этапе целесообразно использовать художественные произведения современных авторов. К тому же они (произведения), как правило, написаны на современном русском языке, который и является предметом изучения.

Таким образом, проблема отбора художественного произведения приобретает особую актуальность. В этом контексте следует обратить внимание на довольно мощный пласт так называемой массовой литературы, чтение которой на начальном этапе изучения языка может стать своеобразным трамплином к работе над подлинно художественными произведениями классики и современности.

Основная функция такого рода литературы – упрощение и стандартизация передаваемой информации. Произведения массовой литературы, как правило, отличаются гипертрофированной сенсационностью, псевдопроблемностью, повышенной занимательностью, отсутствием глубоких психологических мотивировок поведения героев, а язык таких произведений изобилует самыми распространенными грамматико-синтаксическими структурами, разговорными и сленговыми оборотами, общеупотребительной лексикой, «смазанностью» стиля автора, которым, кстати, может быть любой, от домохозяйки до известного писателя [3, с. 83].

Однако, как раз эти особенности массовой литературной продукции, которые не позволяют поставить ее в один ряд с большой литературой, могут быть с успехом использованы на начальном этапе изучения иностранного языка. Жанровое разнообразие подобной литературы (комиксы, вестерны, детективы, любовно-авантюрные, бульварные романы) позволяет правильно организовать наращивание словарного запаса от простейшей бытовой к широкоупотребительной политической и даже специальной лексики.

Тематически массовая литература мало отличается от «высокой» художественной литературы: в основе повествований человек с его слабостями и устремлениями, семья, общество, быт, история, культура.

Массовая литература подчеркнуто социальна. Повествования строятся подобно реальным жизненным событиям. Социально характерные герои действуют в узнаваемых ситуациях, в типовой социальной обстановке. Они сталкиваются с трудностями, решают проблемы, актуальные и знакомые большинству читателей независимо от их культурной принадлежности. В целом, присутствует предельная приближенность универсальным потребностям человека, что также значительно упрощает понимание содержания текста иностранцем.

В произведениях массовой литературы разных жанров главное место занимают диалоги. Благодаря тому, что в них постоянно и даже «назойливо» повторяются одни и те же лексемы, разговорные обороты, несложные в грамматическом и синтаксическом отношении конструкции достигается естественное и быстрое запоминание и усвоение языкового материла.

О большом интересе к современной массовой литературе свидетельствует опыт практической работы в иностранной аудитории. Традиционно чтение рассказов

Л. Петрушевской, Л. Улицкой, Д. Быкова, К. Кобрина, Е. Гришковец, К. Метелицы, М. Кучерской, В. Токаревой и многих других авторов, сопровождаемое комплексом предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, вполне удовлетворяет потребность иностранных студентов в аутентичных художественных текстах. В последние годы популярными в иностранной среде становятся произведения Б. Акунина, В. Пелевина, А. Марининой, П. Дашковой, Д. Донцовой, Э. Тополя и др.

Авторы массовой литературы хорошо знают своего читателя, поэтому часто их произведения изобилуют сносками и комментариями, а также толкованием значимых для понимания текста реалий, имен собственных и цитат, что также может оказаться полезными для иностранцев, изучающих русский язык, особенно в тех случаях, когда аутентичные художественные тексты используются в качестве домашнего чтения или самостоятельной работы.

Работая на начальном этапе с текстами произведений массовой литературы и понимая их утилитарное значение, нельзя ни в коем случае забывать о конечной цели обучения языку – подготовить учащихся к чтению высокохудожественных образцов литературы на следующем, духовно-познавательном этапе. Именно от тщательного и продуманного подбора художественных текстов главным образом по степени их возрастающей трудности во многом зависит эффективность обучения.

Литература

1. *Виноградов В. Д.* Художественный текст как воспитатель подлинно русской речевой культуры // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. М., 1996.

2. *Вятюнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного: методические основы. М.: Рус. яз., 1984.

3. *Семейкина Н. Н.* Массовая литература как средство обучения иностранным языкам // Вопросы совершенствования обучения иностранному языку как средству межнационального общения: материалы Республ. науч.-метод. конф. Харьков: ХИИГХ 1991.

4. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

М. М. Джалилов
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

РАЗЛИЧНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В нынешних условиях методы изучения иностранного языка являются весьма актуальными, так как непосредственно благодаря методике и структуре воссоздания формы обучения в высших учебных заведениях можно сделать вывод, что методика обучения – это неотъемлемая часть фундаментальной основы. Благодаря эффективным методам мы достигаем поставленной цели в кратчайший срок с поступления к непосредственному обучению иностранных языков. Существуют несколько видов методики, например, такие как: коммуникативный метод и грамматико-переводной метод. Большинство студентов по окончании языкового курса в школе, лицее, колледже и институте могут лишь читать и переводить иностранные тексты со словарем, иногда – писать на иностранном языке и совсем редко – разговаривать на нем.

Целью преподавателя является формирование студента как субъекта учебной деятельности, что означает, что педагог должен научить его умению и навыкам планировать и организовывать свою деятельность, работать с литературой, систематизировать информацию, анализировать материал и т.д. Выполнение этой задачи связано

с использованием в учебном процессе активных форм обучения. Они дают студентам возможность научиться, получая опыт в практической деятельности. Особое место среди активных методов обучения занимают дидактические игры – ролевые, имитационные, деловые и др. В современных методах изучения английского языка широко используются ролевые игры. Здесь многое зависит не только от фантазии преподавателя, но и от фантазии студентов. Можно разыграть любую ситуацию: встреча старых друзей, диалог с продавщицей мороженого, с человеком с которым имеешь деловые отношения и т.д. Ролевые игры помогают научиться думать на английском языке, с помощью них студент перестает стесняться своих ошибок и лексического запаса и приобретает внутреннюю свободу. Ведь игра – это интересное занятие. Все ее участники равны, даже самые слабые не стесняются благодаря чувству равенства. Если участник ролевой игры не знает какое-то слово, он всегда имеет возможность заменить его на любое другое. Также с помощью ролевой игры ее участники учатся мгновенно придумывать синонимы или в очень короткий срок перестраивать предложения, в зависимости от того как складывается беседа. Участники игры могут менять свои образы – быть приятными или бескомпромиссными, гостеприимными, в хорошем настроении или мрачными, т.е. принимать любые образы на свой вкус и относительно этого строить свой разговор. Ролевая игра – не только интересный вид деятельности, она очень полезна для мировоззрения, а, следовательно, и для образования человека. В методике преподавания английского языка ролевые игры используются уже достаточно давно. Ведь ролевая игра – это одна из форм организации речевой деятельности, которая является очень важной для изучающих иностранный язык. Именно с помощью ролевых игр у студентов формируются такие важные качества, как чувство коллектива, ответственности, коммуникативность. Занятия с использованием ролевых игр обычно проходят очень живо, эмоционально и интересно. Все студенты вовлечены в игру в той или иной степени, поэтому активность участников очень высока и, как следствие, психологическая атмосфера занятия становится благоприятной. Суть методики заключается в максимальном погружении студента в речевой процесс, достигается с помощью минимального употребления студентом родного языка.

Главная цель этой методики – научить студента сначала свободно говорить на английском языке, а затем и думать на нем. Отличительной чертой коммуникативной методики является то, что студенты не должны выполнять механические, однообразные тренировочные упражнения. Вместо этого они больше внимания уделяют работе с партнером, делают задания, целью которых является поиск ошибок или сравнения, где подключается не только память, но и логика.

Коммуникативный метод. В школе используется «коммуникативный метод». Для английского языка часто используется другое название метода – «оксфордский» или «кембриджский». Правильно, основы этого метода, ныне используемого для преподавания любых языков, а не только английского были разработаны совместными усилиями преподавателей-лингвистов и психологов ведущих британских университетов. На базе коммуникативного метода написаны такие популярные учебные курсы, как Headway и New Cambridge English Course (английский язык). Суть коммуникативного метода заключается в профессиональной подготовке преподавателей.

Этот метод направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и восприятия на слух или аудирования) в процессе живого, непринужденного общения. Научить студента общаться на чужом языке – вот главная задача преподавателя.

Лексика, грамматические структуры, выражения чужого языка преподносятся студенту в контексте реальной, эмоционально окрашенной ситуации, которая способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала.

Данный метод предполагает разрушение психологического барьера между учителем и учеником, а когда люди перестают чувствовать «дистанцию» между собой и преподавателем, когда им интересно, весело и приятно с ним общаться – им проще начать разговаривать на чужом языке.

Многочисленные игровые элементы в преподавании вносят оживление в занятия, поддерживают положительный эмоциональный настрой студентов, усиливают их мотивацию. Работа «в парах», «в тройках», участие в дискуссиях на интересующие студентов темы – все это позволяет учителю учесть индивидуальные особенности студентов, сделать занятия творческими и увлекательными, и в то же время дает преподавателю возможность незаметно для студентов осуществлять полный контроль над процессом обучения.

Благодаря эффективным методам обучения можно достичь поставленной цели в кратчайший срок с поступления к непосредственному обучению иностранных языков. Существуют несколько методов. К примеру: грамматико-переводной метод, аудио-лингвальный метод.

Грамматико-переводной метод. Середина XX века вплоть до конца семидесятых прошла под знаком грамматико-переводного метода, целью которого было изучение грамматики, чтобы через нее научиться читать и понимать тексты на иностранном языке. На уроках, в основном, делали грамматические упражнения и переводили тексты на иностранный язык и обратно. Объясняли грамматику чаще всего на родном языке, ругали за ошибки и старались исправить их все до единой. Если ученик не мог исправить свою ошибку сам, учитель это делал за него. Ваши родители выросли на этой методике и не могли говорить, но знали грамматические правила и могли перевести иностранный текст, когда это было очень нужно. Главными недостатками данной методики является то, что человек так и не приобретает навыков устной речи, а познания граммамики без их осмысленного применения быстро забываются.

Аудио-лингвальный метод. Сторонники аудио-лингвального метода считали, что нужно заучивать грамматические и фразеологические структуры языка путем многократного повторения их в готовых учебных диалогах и тогда, говорили они, в нужный момент вы будете употреблять их автоматически. Однако опыт многих показывает, что в реальной ситуации человек не может своевременно и к месту употребить когда-то заученную им фразу или оборот.

Таким образом, при изучении иностранного языка немаловажную роль играет грамматические аспекты изучения языка, а также аудирование играет важную роль, большинство студентов лучше воспринимают на слух.

Наиболее удачными методами в усвоении студентами знаний являются активные методы обучения. Суть их направлена на формирование умений и навыков и состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками. Так, непосредственное вовлечение студентов в активную учебно-познавательную деятельность связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название «активные методы обучения».

Литература

1. *Ауэрбах Т. Д.* Зачем и как изучать иностранный язык. М.: Знание, 2001.
2. *Богоявленский Д. Н.* Методы усвоения орфографии. М.: Просвещение, 2006.

3. *Деркач А. А., Щербак С. Ф.* Педагогическая методика: искусство овладения иностранным языком. М.: Педагогика, 2005.
4. *Егоров Т. Г.* Методика овладения навыками чтения. М., 2003.

Р. К. Исакова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ)

Уже несколько лет очевидно, что модернизация образования не может проводиться без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Применение компьютеров в своей деятельности преподавателями-русистами на практических занятиях по русскому языку, это уже жизненная необходимость, т.е. компьютер – необходимый атрибут их деятельности. Компьютер, как средство обучения, в силу своей универсальности, стал инструментом подготовки и передачи информации с помощью электронных средств.

Согласно типовой учебной программе по русскому языку как неродному, уровень владения русским языком должен позволить удовлетворить основные коммуникативные потребности средствами русского языка в социально-бытовой, социально-культурной, а также и учебно-профессиональной сферах общения. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс тесно смыкается с коммуникационной культурой – культурой общения, диалога в широком смысле слова: диалога народов, человека с человеком, человека и компьютера, обучаемого и обучающего. Информационная культура требует прежде всего от преподавателя и от студентов новых знаний и умений, особого стиля мышления, выполняя регулятивную, познавательную, коммуникативную, воспитательную функции.

Информационные технологии в преподавании русского языка включают различные этапы работы преподавателя: конструирование, процесс накопления, обработки, представления и использования в учебных целях.

Обучение на основе информационных технологий отвечает следующим принципам: дифференциации и индивидуализации в обучении; системной дозированности учебного материала и экономии учебного времени; проблемности, включая мотивацию, сознательность, логичность; доступности, наглядности, познавательной активности, эстетической и эмоциональной направленности обучения.

Внедрение ИКТ в практику преподавания русского языка помогает решать задачу развития личности студента, путем увеличения скорости овладения учебным материалом, положительной динамики движения студентов из групп со слабой успеваемостью в группы со средней, высокой успеваемостью, положительного сдвига в исполнительной основе действий, повышения мотивации учебной деятельности.

Таким образом, с позиции дидактических принципов реализуются наиболее значимые методические цели: индивидуализация и дифференциация процесса обучения, контроль с обратной связью, осуществление самоконтроля, тренировки и самоподготовки студентов.

Правильно организованная работа студентов с компьютером способствует росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь содей-

ствует активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению русским языком, как на занятии, так и во внеучебное время.

Как показывает наш опыт использование ИКТ на учебном занятии в форме демонстрации компьютерной презентации, тестирования с выбором ответов, отработки технических навыков с помощью компьютерного тренажера дают хорошие результаты. Использование электронных учебников как в аудиторной, так и в самостоятельной форме способствует экономии времени и эффективности в обучении языку. С большим интересом студенты пользуются при подготовке к занятиям интернет-ресурсами при поиске необходимой информации, изучении окружающего мира, в подготовке выступлений и докладов на семинарах и конференциях.

Можно осознанно говорить о том, что использование ИКТ на занятиях по русскому языку явилось одним из способов повышения мотивации обучения, развития творческой личности не только студента, но и преподавателя. ИКТ помогают реализовать главные человеческие потребности – общение, образование, самореализацию.

Компьютер обладает достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий студентам-узбекам в работе по осмыслению правил грамматики и речевых конструкций, так как в обучающих программах могут быть использованы разнообразные формы наглядности в виде таблиц, схем, кроссвордов, опорных конспектов и так далее демонстрируются различные языковые явления в динамике с применением цвета, графики, эффекта мерцания, звука, «оживления» иллюстраций и т.д. (это качественно новый уровень применения объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения). Использование тестов помогает не только экономить время преподавателя, но и дает возможность студентам самим оценить свои знания, свои возможности.

В настоящее время, благодаря повсеместному распространению Интернет, современные компьютерные технологии в преподавании русского как неродного могут быть и предметом, и средством, и средой обучения.

Предметом – потому что Интернет представлен разнообразием форм и инструментов по созданию, обработке и доставке информации для использования в речевой деятельности. Средством-потому, что организуется современный процесс обучения языку. Средой – потому что речевая активность, на что нацелена программа обучения языку в вузе, всё более определяется в Интернете как новая виртуальная речевая и языковая сфера существования в дополнение к другим существующим.

В процессе обучения, в соответствии с учебным планом, большая роль отводится организации самостоятельной работы студентов.

На самостоятельную работу в учебной программе отводится больше половины учебного времени (при 90 часах обучения на самостоятельную работу – 60 часов). Самостоятельная работа получает доминирующую роль и должна быть качественно, особым образом организована, выстраиваться в систему.

Методика выстраивания обучения русскому языку определяется как последовательность действий в работе студента для достижения цели. Работа осуществляется студентом в режиме поиска информации (индивидуальная работа), участие в дискуссии (посредством диалога), участие в работе форум на сайте (работа в группе). При этом студент – не только участник учебных коммуникаций, но и организатор сбора информации. Преподаватель же выполняет роль консультанта, направляющего его действия для осуществления им такого рода деятельности, помощником, снимающим затруднения в представлении обучаемого материала, которая в значительной своей части проходит в среде Интернет. Сеть Интернет – это практически единственный вид глобальной информационной среды, где возможна оперативная обратная связь.

Результативным, на наш взгляд, практическое обучение языку может быть тогда, когда оно осуществляется через организацию системы заданий для самостоятельной работы с подключением преподавателя и студентов к совместной деятельности в единой виртуальной образовательной среде. Такое виртуальное пространство в Интернет, предоставляемое студентам для самостоятельной работы с возможностью виртуального подключения преподавателя к совместной учебной деятельности, организовано и апробируется уже более года в нашем университете.

Данный подход к организации самостоятельной работы по обучению русскому языку, на наш взгляд, с одной стороны позволяет формировать у студентов умение работать с информацией на русском языке, представленной в русскоязычном пространстве Интернет и связанной с обучением русскому языку как неродному и, с другой стороны, позволяет формировать у студента технические и технологические навыки работы в электронной образовательной среде.

Следует отметить, что применение ИКТ в организации самостоятельной работы студентов целесообразно с применением других обучающих технологий, не отрицая, а взаимно дополняя друг друга.

В данной статье хотелось бы остановиться и на образовательных возможностях методов: «Двухчастный дневник», «Трехчастный дневник», «ПОПС-формула», «Интеллект-карты».

Двухчастный дневник, или Прием «Дневник: цитата/комментарий» – педагогический прием, развивающий письменную речь. Дает возможность исследовать текст, письменно выразить свое понимание прочитанного, увязав с личным опытом. Данный прием относится к элементам технологии работы с информацией. Ведь наши студенты так или иначе оказываются связаны с информационными потоками: делают подсчеты, составляют списки, оформляют заявления и т.п. Отсюда важность умения работать с информацией быстро и конструктивно. Прием «дневник…» – прием обучающего письма, позволяющий «высвечивать» мысли и фразы, обращать внимание на суждения и наиболее важные части текста. Дневник ведется в форме цитат и комментариев. Метод позволяет структурировать прочитанное, оформить свои мысли. В двух колонках ведется запись по ходу самостоятельного чтения. Такие дневники могут иметь разные варианты оформления.

Трехчастный дневник. Состоит из трех колонок, в этом случае сделан акцент и на коммуникативную составляющую, в частности, здесь эффективное взаимодействие с учителем.

Цитата	Комментарии	Вопросы к учителю

На основании вот таких комментариев и вопросов к учителю можно развернуть занятие в форме дискуссии, этот прием дает возможность найти новые пути организации занятия, позволяет увидеть те грани проблемы, которые не охвачены поначалу. Конечно, можно возразить, что вопросы по тексту задаются устно, и дело идет быстрее, тоже возникают дискуссии и т.п. Однако не стоит забывать цель: формирование правильной письменной речи и применение ГК в устной речи.

Такое прочтение и работа над текстом дают неплохой эффект при выполнении самостоятельной работы индивидуально, в парах, в группах.

ПОПС-формула. Как ее применять? Слово ПОПС представляет собой аббревиатуру: П – позиция, О – объяснение, П – примеры, С – следствие.

В качестве вспомогательных опорных слов, на которых говорящий может строить свой ответ, ПОПС формула предлагает следующие фразы:

1) позиция: «Я полагаю, что…», «Я считаю, что…», «На мой взгляд…», «По моему мнению…», «Я согласен с…», «Я не согласен с…». Так ПОПС формула помогает выразить позицию говорящего, его отношение к обсуждаемой теме;

2) объяснение: «Потому что…», «Так как…», «Поскольку…». С помощью этих слов говорящий преподносит слушателям свое мнение, приводя веские аргументы, обоснованные доводы;

3) примеры: «Я могу доказать сказанное несколькими примерами», «В качестве доказательства сказанного приведу несколько примеров». В этой части ответа ПОПС формула предлагает назвать несколько проверенных фактов, говорящих об истинности высказывания;

4) следствие: «Таким образом…», «Следовательно», «Поэтому», «Из всего вышесказанного я делаю вывод…». Завершающая часть ответа содержит вывод, который подчеркивает и подтверждает позицию говорящего по данной теме.

ПОПС формула позволяет выразить как согласие, так и несогласие с темой. Поэтому ее можно использовать в спорах обеим сторонам, выражая поочередно как утверждающие, так и опровергающие мнения.

В рамках вузовской программы «Русский язык» для групп с узбекским языком обучения ПОПС формула чаще всего используется при работе с текстом. Такой необычный прием позволяет проверить уровень знаний учащихся на разных этапах изучения темы: в качестве повторения изученной темы, во время устной проверки домашнего задания, в процессе подготовки к проверочной работе, при приеме самостоятельного чтения.

В наш век общения и встреч многие наши выпускники становятся публичными людьми, для которых важно владеть навыком само презентации. Внешность, манеры, осанка – это не все составляющие успеха. Их речь – вот что по-настоящему может расположить к себе аудиторию.

Одна из главных задач обучения русскому языку студентов групп с узбекским языком – реализация развивающего потенциала. Очень важно обеспечить студентам-первокурсникам общекультурное, личностное и познавательное развитие, сформировать умение учиться, научить студентов самостоятельно добывать знания, работать в команде, развивать способность к самоизменению и саморазвитию на основе самоорганизации. Одним из способов решения вопроса обращения студентов к самостоятельной деятельности является работа с «Интеллект-картами».

«Интеллект-карты» – это естественный продукт деятельности мозга. Составляя такие карты, студенты графически выражают процесс своего мышления. Карты памяти являются очень мощным инструментом для высвобождения потенциала, скрытого в мозге. Метод интеллект-карт позволяет представлять информацию таким образом, чтобы ее могли одновременно воспринимать и левое, и правое полушария. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация начинает восприниматься, анализироваться и запоминаться гораздо быстрее и эффективнее, чем при ее обычном линейном представлении в виде цифр и букв. Практически на занятии по русскому языку преподаватель может с помощью интеллект-карты объяснять новую тему, организовывать и проводить контроль, обобщать знания. Студент же может систематизировать свои знания, использовать как план своего выступления.

Почему мы считаем возможным использование интеллект-карт на уроках русского языка? Мыслительную карту можно описать как ассоциативную сеть, состоящую из образов и слов. А ведь именно слово является главной единицей любого языка, очень важно постоянно расширять словарный запас студентов. Студент сам вспо-

минает или находит необходимое слово, что активизирует процессы памяти и мышления. Представляя каждое слово в виде картинки, он использует сложный набор навыков, характерных как для левого, так и для правого полушария мозга. Использование картинок и образов облегчает перевод, понимание и запоминание значения слова. Любая вещь, представляющаяся необычной, красочной или забавной, намного легче запоминается и быстрее всплывает в уме, чем вещи банальные и скучные, различными стрелочками показываются связи между понятиями. Именно на этом основывается чудодейственная сила «умственных карт». Таким образом, в создании мыслительных карт задействованы воображение, творческое мышление и виды памяти: зрительная, слуховая, механическая, что и позволяет запоминать слова. Использование карт на уроках русского языка в группах с узбекским языком обучения способствует активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости студента, развитию навыков самообразования и самоконтроля, развитию информационного мышления, формированию информационно-коммуникационной компетентности, становлению новых отношений между преподавателем и студентами.

Все описанные методы можно использовать для развития речи студентов, использовать в самостоятельных заданиях по работе с текстом, обучения устному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор, при повторении изученного материала, в формах контроля.

Применение данной методики на занятиях по русскому языку в группах с узбекским языком обучения дает устойчиво положительные результаты во всех направлениях учебно-воспитательной работы, учит самостоятельно добывать знания, работать в команде.

Литература

1. *Воронкова О. Б.* Информационные технологии в образовании. Ростов н/Д: Феникс, 2010.

2. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. и др.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2000.

3. *Бовтенко М. А.* Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005.

4. *Бершадская Е. А.* Применение метода интеллектkарт для формирования познавательной деятельности учащихся // Педагогические технологии. 2009. № 3.

5. *Бухбиндер В. А., Калинина С. В. и др.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1988.

6. *Бьюзен Т., Вуд Дж. Г.* Карты памяти: уникальная методика запоминания информации. М.: Росмэн, 2007.

7. *Бьюзен Т., Эббот С.* Карты памяти: используй свою память на 100%. М.: Росмэн, 2007.

8. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранному языку. М.: Арктi-Гласа, 2000.

10. *Ахмедова М. Х.* Русский язык (направление информационные технологии) учеб. пособие. Ташкент: ТУИТ, 2016.

11. *Щукин А. Н.* Методика обучения русскому языку как иностранному. М., 1990.

Е. А. Лагай
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

СИТУАТИВНО-РОЛЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современных условиях модернизации образовательного процесса одной из важнейших задач высшего образования в Республике Узбекистан является наряду с передачей знаний формирование у студентов коммуникативной компетенции.

Владение языком, умение общаться, вести гармонический диалог и добиваться успеха в процессе коммуникации, строить высказывания и продуцировать тексты – важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. Совершенствование речемыслительных навыков человека создает условия для развития его способности ориентироваться в быстро меняющемся информационном пространстве [1, с. 12].

Однако в последнее время приходится с сожалением констатировать, что на фоне информатизации общества заметно снижается уровень культуры владения языком, что обусловливает чрезвычайную важность и необходимость работы по формированию навыков грамотной речи в целом, а для профессиональной подготовки специалистов-филологов особенно.

Вопросы, связанные с формированием языковой культуры студентов филологических вузов, в первую очередь решаются в рамках изучения курсов «речеведческого цикла»: «Стилистика», «Стилистика и культура речи», «Русская ортология» и др., а формирование у студентов навыков свободного владения литературным языком в письменной и устной форме является важнейшей лингвометодической проблемой.

Особую актуальность приобретает использование современных образовательных технологий и интерактивных форм обучения. В современном вузе важно использовать такие образовательные технологии, которые помогли бы студенту актуализировать полученные теоретические знания, объективно оценить реальную ситуацию, выделить проблему, учитывать имеющиеся ресурсы, принимать во внимание угрозы и риски. Для этих целей как нельзя лучше подходят ситуативно-ролевые задания.

Будучи формой интерактивного обучения, ситуативно-ролевые задания завоевывают позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в них игру, где появляется шанс проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, использовать на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение [2, с. 34].

Достоинство таких ситуативных заданий состоит не только в получении знаний и формировании практических навыков, но и в развитии системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования [2, с. 33].

Наш опыт работы в вузе позволяет говорить о том, что использование ситуативно-ролевых заданий при изучении курсов «Стилистика и культура речи», «Русская ортология» и др. достаточно эффективно для формирования у студентов коммуникативной компетенции. Большинство современных исследователей отмечают, что такого рода задания стимулируют активность и самостоятельность суждений, инициативу, обогащают духовно, позволяют более глубоко вникнуть в морально-этические

и политические проблемы, способствуют развитию логики мышления и культуры речи. В процессе дискуссии студент учится точно выражать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию оппонента.

Приведем примеры некоторых ситуативно-ролевых заданий[1].

Задание 1. *Проиграйте предложенные ролевые ситуации. При обсуждении выполненного задания обратите внимание на поведение его участников, их мимику, жесты, интонацию, соблюдение этикетно-речевых правил.*

1. Вы – студент I курса. Вам необходимо обратиться с просьбой к декану, преподавателю, одному из однокурсников (оказать помощь в подготовке к экзамену, занятию и т.д.).

2. Вы – работник администрации. Вам необходимо по телефону попросить:

– профессора из университета выступить в колледже с лекцией;

– руководителя фирмы помочь благоустроить спортивную площадку.

Задание 2. *Оцените ситуацию, определите критерии нарушения речевой этики.*

Отчетный период. Экономист принимала балансы. Было очень много бухгалтеров из организаций. Когда подошла очередь бухгалтера торгового дома, уже на пределе были нервы не только бухгалтера, но и экономиста. Экономист отказалась принимать отчет, мотивируя тем, что он снят на ксероксе и левую часть его практически нет возможности прочитать.

Бухгалтер уже успела побывать в налоговой инспекции, пенсионном фонде и долго ждала своей очереди, получив отказ, разразилась градом упреков: «Да вы что? С ума сошли? У меня нет времени заниматься чистописанием. Хотите принимайте отчет, хотите нет, но я не перепишу».

Экономист ответила ей соответствующим отказом: «Не орите! Здесь не мусорный ящик. Принесите нормальный отчет».

Ситуация приняла угрожающую форму. Тут вмешалась заведующая отделом. Результат был ошеломляющий: бухгалтер извинилась за свой резкий тон и обещала принести другой отчет.

В чем секрет речевой эффективности заведующей отделом? Восстановите ее речь.

Задание 3. *Оцените речевую ситуацию и предложите:*

1) бесконфликтное решение проблемы;

2) свой вариант выхода из создавшегося положения для каждого из участников;

3) речевое поведение заведующего секцией.

Случилось так, что ко дню какого-то праздника я купил костюм в городском универмаге. Но костюм оказался не совсем удачным: пиджак пачкал воротник рубашки.

Я принес костюм обратно в магазин, нашел продавца, с которым имел дело, и сообщил ему об этом. В ответ услышал примерно следующее: «Я работаю здесь уже много лет. Продал тысячу таких костюмов. И это первая жалоба, которую я слышу». Тон его был агрессивен, а истинный смысл слов сводился к следующему: «Врете. Думаете, вам удастся одурачить меня. Ну, я тебе покажу!».

Положение мое стало хуже, когда в разгар разговора вмешался еще один продавец: «Все темные костюмы вначале немного линяют. Тут ничего не поделаешь. Все костюмы на эту цену такие. Все дело в цене». К этому времени у меня внутри все уже кипело. Посудите: первый продавец усомнился в моей честности, а второй намекнул, что я купил второсортную вещь. Мое состояние в тот момент граничило с бешенством. Я уже готов был крикнуть им, чтобы они забрали костюм и убрались к черту, но тут подошел заведующий секцией. Он сделал три вещи:

Во-первых, …

Во-вторых, …

В-третьих, …

[1] Были использованы материалы учебного пособия: *Лагай Е. А.* Риторика. Т.: Fan va texnologiya, 2010.

Еще несколько минут назад я готов был заявить, чтобы они оставили этот костюм себе. Но неожиданно для себя я ответил: «Я хочу лишь получить от вас совет. Я хочу знать, временное ли это явление и что тут можно сделать».

Вышел из магазина я успокоенный.

Наш опыт работы показывает, что с помощью подобных заданий студенты имеют возможность проявлять и совершенствовать аналитические и оценочные навыки, учатся работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, овладевают умением практического использования материала. Выполнение подобных упражнений также способствует повышению речевой культуры, созданию ситуаций речевой комфортности, повышению способности каждого к общению.

Литература

1. *Вислобоков Н. Ю.* Технологии организации интерактивного процесса обучения. М.: Флинта, 2001.

2. *Кларин М. В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. СПб.: Высшая школа, 2001.

3. *Лагай Е. А.* Риторика: учеб. пособие. Ташкент: Fan va texnologiya, 2010.

М. Ф. Левкина

РЦППРНО при Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

Технология использования карт Проппа на уроках чтения в начальных классах

Новый образовательный стандарт Республики Узбекистан нацеливает учителя на необходимость решения важных задач: формирование читательской компетентности и читательской самостоятельности школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности.

Цели обучения чтению по новому Государственному стандарту:

владение навыком осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения, как базовым в системе образования младших школьников; формирование читательского кругозора и приобретение опыта самостоятельной читательской деятельности;

развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений, формирование эстетического отношения к искусству слова;

владение первоначальными навыками работы с учебными и научно-познавательными текстами; воспитание интереса к чтению и книге;

обогащение нравственного опыта младших школьников, формирование представлений о добре и зле; развитие нравственных чувств, уважения к культуре народов многонационального Узбекистана и других стран.

В данном случае, конструктор сказок (карты Проппа) является одним из эффективных методов формирования навыков работы со сказками, который поможет лучше усвоить содержание сказки и сможет облегчить пересказ, а также подготовит к написанию изложения.

Фольклорист Владимир Яковлевич Пропп подробно изучал сказки народов мира, анализировал сотни сюжетов и выделил 31 постоянную функцию. Без них не обходится ни одно сказочное произведение. Не обязательно, что они все вместе будут присутствовать в сказке, иногда нарушается их последовательность, но идея и со-

держание сказки при этом не страдают. При помощи карт Проппа можно легко проанализировать структуру сказки, если разбить ее на функции. Это поможет лучше усвоить содержание сказки и сможет облегчить пересказ, а также подготовит к написанию изложения.

Технология работы с конструктором сказок состоит из нескольких этапов.

Первый этап: познакомить детей со сказкой, как жанром литературного произведения. Объяснить общую структуру сказки:

присказка, зачин;

повествование;

концовка сказки.

На *втором этапе* учитель читает сказку и вместе с детьми анализирует ее, выделяют узловые моменты в сказке. Потом учитель выкладывает карты с комментариями своих действий.

Третий этап: пересказ сказки, опираясь на карты Проппа;

На *четвертом этапе* учитель знакомит детей со всеми картами Проппа, расшифровывает их, совместно с детьми приводит примеры к каждой карте.

Необходимо закрепить понимание и умение использовать карты при чтении сказок.

На *последнем этапе* работы по данной технологии, дети сами сочиняют сказки, опираясь на карты Проппа. Для этого отбираются 5–8 карт, придумываются главные герои, выбирается главный герой, помощники героя и те, кто будут ему вредить.

В настоящее время существуют различные версии о количестве карт, но, на мой взгляд, наиболее полный набор состоит из 28 карт.

Здесь приведен список основных мотивов, выделенных исследователем Проппом:

1. Жили-были. Создаем сказочное пространство. (Каждая сказка начинается с вводных слов «давным-давно», «жили-были», «в тридесятом царстве».)

2. Особое обстоятельство («умер отец», «солнце исчезло с небосклона», «дожди перестали лить, и наступила засуха»).

3. Запрет («не открывай оконца», «не отлучайся со двора», «не пей водицы»).

4. Нарушение запрета (персонажи сказок и «в оконце выглядывают, и со двора отлучаются, и из лужи водицу пьют»; при этом в сказке появляется новое лицо – антагонист, вредитель).

5. Герой покидает дом (при этом он может либо сам покинуть дом, либо быть изгнанным из дома. К примеру, с благословения родителей разыскивать сестренку, либо изгонять ее).

6. Появление друга-помощника (серый волк, кот в сапогах, мышка и т.д.).

7. Способ достижения цели (это может быть полет на ковре-самолете, использование меча-кладенца и т.п.).

8. Враг начинает действовать (змей похищает царевну, колдунья отравляет яблоко).

9. Одержание победы (разрушение злых чар, физическое уничтожение антагониста – Змея, Кощея Бессмертного, победа в состязании).

10. Преследования героев (могут преследовать гуси-лебеди, Змей Горыныч, Баба-Яга, Лихо Окаянное и прочие, не менее «симпатичные» персонажи).

11. Герой спасается от преследования (прячась в печку, превращаясь в кого-то или с помощью волшебных средств преодолевает огромные расстояния).

12. Даритель испытывает героя. И тут появляется новый персонаж – волшебник, гном, старушка, нищий которому нужна помощь. Баба-Яга дает девушке задание выполнить домашнюю работу, Змей предлагает герою поднять тяжелый камень.

13. Герой выдерживает испытание дарителя (все очевидно).

14. Получение волшебного средства (оно может передаваться, изготовляться, покупаться, появляться неведомо откуда, похищаться, даваться дарителем).

15. Отлучка дарителя (Баба-Яга отпускает с миром, волшебник исчезает, дракон прячется обратно в пещеру).

16. Герой вступает в битву с врагом (иногда это открытый бой – со Змеем Горынычем, иногда состязание или игра в карты).

17. Враг оказывается поверженным (в сказках антагониста не только побеждают в бою или состязании, изгоняют, уничтожают с помощью хитрости).

18. Героя метят (метку наносят на тело или дают особый предмет – кольцо, полотенце, он что-то забирает у поверженного врага).

19. Герою дают сложное задание (достать перстень со дна моря; соткать ковер; построить дворец за одну ночь; принести «то, не знаю что»).

20. Герой исполняет задание (как же иначе?).

21. Герою дается новый облик (частый прием – погружение в кипящую воду или горячее молоко, которые делает героя еще краше).

22. Герой возвращается домой (обычно это происходит в тех же формах, что и вовзращение, но это может быть и победный прилет на поверженном драконе).

23. Героя не узнают дома (иногда вследствие произошедших с ним внешних изменений, наведенного заклятья, увечья, взросления).

24. Появляется ложный герой (то есть тот, кто выдает себя за героя или присваивает себе его заслуги).

25. Разоблачение ложного героя (это может произойти в результате специальных испытаний или друзей).

26. Узнавание героя. (И тут обнаруживается подмена. Ложный герой с позором изгоняется. Нашего же персонажа принимает в объятия любящая королевская чета)

27. Счастливый конец (пир на весь мир, свадьба, полцарства в придачу).

28. Мораль (какой вывод можно сделать из случившейся истории).

Перечисленные 28 функций необходимо нарисовать и изготовить в виде карт. На каждой карте придумывается любое символическое изображение.

Данная технология хорошо себя зарекомендовала, так как она не только направлена на анализ сказок, но и развивает воображение, активизирует и пополняет словарный запас, развивает устную и письменную речь младших школьников.

Литература

1. *Нестеренко А. А., Алешина О. В.* Анализ характеров героев через их отношение к проблемной ситуации // Педагогика + ТРИЗ.–Гомель, "Система ТРИЗ-ШАНС",

2. *Пропп В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.

3. *Родари Дж.* Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. М., 1978.

4. *Сказка* как источник творчества детей / науч. рук. Ю. А. Лебедев. М.: Владос, 2001.

И. С. Львова, Д. Ю. Елькин
Ташкентский государственный университет имени Низами,
Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Обучение русскому языку на этнокультурной основе

> Мощь и величие русского языка являются неоспоримым свидетельством великих жизненных сил русского народа, его оригинальной и высокой национальной культуры и его великой и славной исторической судьбы.
>
> *В. В. Виноградов*

«Мы не сможем достигнуть высоких целей по модернизации страны, если не обеспечим четкой и глубокой взаимосвязи процессов реформирования экономики и социальной сферы…» [2], в этом процессе особую актуальность приобретает реформирование сферы образования.

Огромную роль в этом процессе призвана сыграть Национальная программа по подготовке кадров, направленная на достижение высокого уровня развития сферы образования, рост интеллектуального и нравственного потенциала кадров, комплексную гуманизацию всей системы образования, ее коренное обновление на основе передовых педагогических технологий, развития науки во всех ее направлениях [3, с. 31–61]. «В настоящее время у нас в стране придается большое значение изучению и преподаванию иностранных языков. И это, конечно, не случайно. Сегодня трудно оценить значение совершенного знания иностранных языков для страны, стремящейся занять достойное место в мировом сообществе, ведь народ наш видит свое великое будущее в согласии, сотрудничестве с иностранными партнерами» [1, с. 131]. Большое внимание уделяется изучению национальных традиций, духовных ценностей, неповторимых языковых культур.

Решение этих задач обусловлено формированием специалистов, использующих, как отечественный, так и международный научный опыт. Гармоничное сочетание национальной самобытности с общечеловеческой культурой – таково, на наш взгляд, направление современного образования.

Поэтому одна из важнейших составляющих обучения русскому языку как иностранному в полиэтническом образовательном пространстве – взаимодействие контактирующих языков и культур.

Высшая школа нуждается в преподавателях способных к оригинальным, нетрадиционным решениям, адаптирующихся к современной образовательной парадигме. Следовательно, позитивные преобразования в обществе не могут быть достигнуты в рамках традиционной модели обучения. Для осуществления обучения в современных условиях, необходимо изменение методологии обучения русскому языку, разработка эффективных обучающих систем [8].

Теории овладения иностранными языками, в том числе русским как иностранным обусловлены лингводидактическими «глобальными гипотезами», которые можно свести к трем основным:

контрастивная гипотеза;
гипотеза идентичности;
межъязыковая гипотеза.

Первая гипотеза основывается на том, что «языковые явления, одинаковые в обоих языках, могут быть легко и безошибочно усвоены, в то время как отличающиеся друг от друга явления вызывают трудности и ошибки» [5, с. 63]. Особое внимание уделяется межъязыковой интерференции, однако игнорируется социокультурный опыт обучающегося.

Мы придерживаемся положений, рассматривающих процесс обучения русскому языку, как активный, творческий, когнитивный (осознаваемый) процесс.

Сторонники гипотезы «идентичности» постулируют универсальность всех процессов овладения языком [5, с. 65], как и в случае с родным языком. Отсюда «вытекает» коммуникативная направленность в методике обучения русскому языку. Эта гипотеза способствует пониманию принципов освоения иностранных языков как креативной, активной, осознанной деятельности, но эта гипотеза логична и последовательна при овладении русским языком в естественной языковой среде.

Третья гипотеза исходит из того, что в процессе овладения изучаемым языком обучаемый приобретает собственную языковую систему, включающую основные черты родного языка и изучаемого второго языка [6].

Изучение русского языка как иностранного должно, по нашему мнению, осуществляться на этнокультурной основе и поэтому языковое образование – это фактически поликультурное образование, поэтому процесс обучения предполагает активный диалог культур, направленный на формирование вторичной языковой личности. Вторичную языковую личность мы понимаем как совокупность способностей и готовности человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур [10], это и является целью общения и обучения.

Одним из методов обучения русскому языку является «проектная работа», позволяющая воспринимать язык как социальный феномен. Проектная деятельность имеет не только прагматический эффект, но и общепрофессиональную значимость, формируя у студентов поликультурную компетенцию.

В соответствии с этой концепцией образование из способа просвещения трансформируется в механизм формирования образа мира и человека в нем. Доминирующим является положение о том, что подлинный прогресс общества выражается не в определенной сумме показателей, а в том, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои интеллектуальные и нравственные качества, творческие способности [7].

Современное образование определяется не объемом знаний, а особыми личностными характеристиками, «делающими» человека способным к непрерывному диалогу с окружающей поликультурной средой.

Литература

1. *Каримов И. А.* Гармонично развитое поколение – основа прогресса // Собр. соч.: в 10 т. Т.: Узбекистан, 1998.

2. *Каримов И. А.* Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. Т.: Узбекистан, 1997.

3. Национальная программа по подготовке кадров // «Закон об образовании Республики Узбекистан». Т.: Узбекистан,1999.

4. *Бим И. Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранный язык в школе. 2002. № 2.

5. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003.

6. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: ACADEMiA, 2006.

7. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Е.* Теория обучения: учебник. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2010.

8. *Новые* информационные технологии в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 13–16 марта 2012 г.). Екатеринбург: РГППУ, 2012.

9. *Халеева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М.: Наука, 1995.

10. *Щерба Л. В.* Методика преподавания иностранных языков как наука // Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: АПН, 1997.

С. С. Магдиева
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО «МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Предмет «Методика преподавания специальных дисциплин» занимает одно из ведущих мест в системе профессиональной подготовки магистрантов в Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами.

Преподавание данного предмета в современных условиях ориентировано на подготовку компетентного специалиста, способного осуществлять преподавание русского языка и литературы (как специальных дисциплин ВОУ) с использованием современных педагогических и информационных технологий, новейших научных достижений практической психологии.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта РУЗ в процессе изучения предмета магистрант должен *знать*: что такое интегративный подход к обучению русского языка и литературы, *уметь* проводить сравнительный анализ различных методических концепций по обучению русскому языку и литературе, разрабатывать модели учебного процесса; уметь *владеть* основными видами профессиональной деятельности учителя-словесника в области организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, использования разнообразных технологических моделей, адекватных интегративному подходу.

В условиях интенсификации педагогического образования технология проектирования учебных занятий по русскому языку и литературе делает необходимым постоянный творческий поиск, высокую степень умений магистранта анализировать результаты собственной педагогической деятельности.

Медиаобразовательные программы, интегрированные в учебном процессе по русскому языку и литературе, предусматривают систему теоретических и практических знаний, нацеленных на процессуальные умения:

для поиска информации в сети – использование веб-броузеров, баз данных, пользование информационно-поисковыми и информационно-справочными системами, автоматизированными библиотечными системами, электронными журналами;

для организации диалога в сети – использование электронной почты, синхронных и отсроченных телеконференций;

для создания тематических веб-страниц и веб-квестов – использование html-редакторов, ftp, веб-броузеров, графических редакторов;

для проведения виртуально-тренинговых приемов обучения: аудиолекции, пропедевтические учебные видеофильмы (ПУВ), импринтинговые учебные видеофильмы (ИУВ) и слайд-лекции и др.

Тематика лекций связана с изучением проблем:

проектирование учебного процесса по литературе в ВОУ;

анализ литературных произведений с опорой на «сильные позиции текста» в иноязычной группе ВОУ;

индивидуально-ориентированная стратегия обучения (ИОСО) эпических, лирических и драматических произведений в иноязычной группе ВОУ;

разработка форм оценки речевых навыков и коммуникативно-творческих умений развития связной устной и письменной речи обучаемых иноязычной группы ВОУ.

На семинарских занятиях выполняются задания по планированию учебного процесса с применением всех инструментов интерактивного обучения. Самообразование предусматривает решение методических проблем такого формата: «Творческая лаборатория учителя-словесника: организация учебно-методической деятельности на основе УМК (учебно-методический комплекс) и его функции; образовательные возможности технологии «Артпедагогика» (интегрированного направления) в учебном процессе по литературе; формирование критического мышления личности обучающегося в условиях инновационных технологий; профессионально-ориентированное обучение литературе в процессе применения технологической стратегии «ВЕБ-ПОРТФОЛИО» и роль и функции ЭОР (электронно-образовательные ресурсы) в процессе организации занятий по литературе с использованием мультимедийных программ.

Рейтинговый контроль и критерии оценки знаний мы проводим с учетом следующих форм деятельности магистрантов: составление «своей модели» занятия, выполнение самостоятельной работы в рамках разработанной модели обучения литературе, выполнение индивидуальных заданий в формате презентации графических организаторов. При оценке рейтинга учитывается степень участия магистранта в работе «малой группы» и умение сотрудничать со своими сокурсниками.

Проектирование учебного процесса по дисциплине «Методика преподавания специальных дисциплин в высшем педагогическом образовательном учреждении – один из педагогических подходов к процессу совершенствования преподавания, который практикуется с целью обмена опытом работы между коллегами.

Рекомендуемые ресурсы для самообразования магистрантов:

http://center.fio.ru/som – методическая поддержка учителей-предметников.

http://www.experiment.webservis.ru – сервер «Развивающее образование».

http://www.1september.ru – «Первое сентября» – портал преподавателей русского языка и литературы.

http://www.ziyonet.uz – информационный образовательный портал Узбекистана.

http://www.pedagog.uz – портал педагогических образовательных учреждений Республики Узбекистан, имеется электронная библиотека.

http://www.gramota.ru – справочный портал по русскому языку.

http://elibrary.ru – электронная библиотека.

http://de.ifmo.ru – курсы дистанционного обучения, методика преподавания.

http://catalog.press.net.ru – «Журнальный столик Интернет» – каталог русскоязычных газет и журналов, представленных в сети.

http://slovesnik.ucoz.com – Портфель словесника.

http://filologstefa77777.blogspot.com – Фонохрестоматия по литературе.

http://kuroku77777.blogspot.com – «К урокам русского языка и литературы».

http://slovesnik5.ucoz.com – ЛИНГВИСТ.

http://gulistan77777.ucoz.ru – общеобразовательный сайт по литературе.

http://www.e-kniga.ru – электронная библиотека художественной литературы. Тексты классических произведений русских и зарубежных авторов.

http://www.aai.ee/~vladislav/poesia/ – Русская классическая поэзия. На сайте насчитывается более 6 000 стихотворений классиков русской и зарубежной поэзии.

Ш. Т. Махкамова
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Основным назначением учебного предмета «Русский язык в национальной группе» является формирование у студентов умения свободно общаться на этом языке во всех сферах деятельности человека. Русский язык считается языком межнационального общения и его изучение способствует формированию у учащихся чувства интернационализма и дружбы между народами.

В процессе обучения русскому языку учащихся национальных групп происходит комплексное ознакомление с языковым материалом на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях. Иначе, учащиеся при изучении русского языка овладевают системой языка. Такой процесс обучения направлен на обеспечение участия студентов в реальном речевом общении.

При обучении русскому языку как неродному преследуется две основные цели: информативная (сведения о языке) и практическая, что предполагает наличие у учащихся навыков и умений в различных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Аудирование, т.е. восприятие звучащей речи, является активным творческим процессом. Процесс восприятия речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью, напряженной работой памяти.

Упражнения, направленные на развитие умения учащихся воспринимать русскую речь, могут быть такими:

прослушайте и повторите несколько пар слов: *живот – живёт, цел – цель, был – бил, бить – пить, жар – шар*;

прослушайте ряд прилагательных, назовите существительные к ним;

прослушайте ряд слов, запомните и воспроизведите из них те, которые относятся к одной теме;

прослушайте и повторите за преподавателем (за диктором) фразы;

прочитайте опорные слова и назовите тему текста, который услышите;

прослушайте текст, ответьте на вопросы;

кратко передайте содержание прослушанного текста (после повторного предъявления);

прослушайте диалог, составьте аналогичный;

прослушайте начало диалога, продолжите его.

Для преподавания русского языка в любой аудитории нужно проводить взаимосвязанное обучение устной и письменной речи как двух основных форм речевой деятельности. Обучение неродному языку происходит успешно, если оно опирается на все виды памяти (слуховую, речедвигательную, зрительную, зрительно-моторную, слухо-моторную), которые обеспечивают прочное усвоение материала. Таким обра-

зом, все аспекты языка и все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) выступают в неразрывном единстве.

В любой программе должно быть обращено внимание как на развитие умения понимать русскую речь на слух, так и на умение говорить.

Взаимосвязанное изучение синтаксиса и морфологии является основой обучения неродному языку.

Для отбора единиц речи необходимо проанализировать ее в наиболее типичных жизненных ситуациях. Темами могут быть обще-бытовые, студенческая жизнь, общественно-политические и научно-популярные. Для раскрытия тем необходимо тщательно отбирать языковой лексический и грамматический материал.

При изучении тем, связанных с бытом семьи и вуза, больше внимания должно уделяться диалогической речи. Общественно-политическая тематика предполагает делать упор на восприятие монологической связной речи, устную репродукцию, а также на чтение газетных текстов.

Говорение, как вид речевой деятельности, также является продуктивным процессом. При восприятии чужой речи слушающий выделяет отдельные ее звенья (слова, словосочетания, интонацию) и синтезирует их в единое целое. Высказывая свои мысли, говорящий выбирает из имеющегося у него запаса языкового материала то, что ему в данный момент нужно, и объединяет этот материал в связное целое. Иначе, в понимании речи главную роль играет процесс узнавания языкового материала, в говорении – процесс его воспроизведения. Следовательно, не имея запаса языкового материала, нельзя ни понимать чужую речь, ни высказывать собственные мысли.

Одним словом, говорение представляет собой такой вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устная форма общения, направленная на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми.

При обучении говорению необходимо формировать у учащихся навыки неподготовленной монологической и диалогической речи и подготовленной речи. Причем, этот процесс предполагает путь от диалога к монологу.

Приводим примеры видов упражнений на развитие навыков говорения:

дайте ответ на вопрос диктора (преподавателя);

составьте предложения с указанными синонимами (антонимами, многозначными словами);

составьте несложную ситуацию с заданными словами;

расширьте (сократите) предложение;

опишите предмет двумя-тремя фразами;

определите тему прослушанного текста;

перескажите содержание прослушанного рассказа близко к тексту;

составьте план прослушанного рассказа, текста;

поставьте вопросы к тексту;

составьте диалог на заданную тему;

придумайте заголовок к тексту и объясните его выбор;

охарактеризуйте действующих лиц рассказа;

К каждой теме кроме диалогов необходим текст, который будет служить материалом для развития речи, являться основанием для различных упражнений.

Чтение – рецептивная форма речевого общения. Целью обучения чтению является формирование навыков и умений, позволяющих воспринимать текст на русском языке в качестве источника информации. Чтение также может быть средством обучения. Ведь успешное усвоение лексико-грамматического материала, говорение и письмо зависят от уровня сформированности навыков чтения.

С точки зрения психологии чтение состоит из двух взаимосвязанных явлений – техники чтения и понимания читаемого материала.

Выработка навыков чтения в основном связана с чтением вслух. От чтения вслух учащийся постепенно переходит к чтению про себя, более естественному виду речевой деятельности. При этом необходима предтекстовая работа, которая призвана обеспечить полноту и точность понимания текста, способствует усвоению языкового материала. Цель таких заданий – тренировка учащихся в употреблении языкового материала и снятие лексико-грамматических трудностей.

Система упражнений, направленных на формирование навыков чтения включает две группы – языковые, которые проводятся до чтения текста и направлены на снятие лингвистических трудностей, и речевые, которые призваны способствовать пониманию текста и формированию навыков его воспроизведения.

Письменная речь является продуктивным видом речевой деятельности.

Письменная речь, во-первых, служит для развития собственно умения писать; во-вторых, способствует развитию речевых умений: говорения и чтения; в-третьих, является способом усвоения языковых средств.

Обучать письму значит научить учащихся с помощью графики и орфографии написанию отдельных слов и словосочетаний, с одной стороны. Другая сторона обучения письму – формирование у учащихся умения выражать свои мысли в письменной форме.

Данная задача требует увеличения количества речевых, творческих работ.

К числу письменных видов упражнений по развитию связной речи, рекомендуемых для национальной группы, относят:

вопросно-ответные упражнения;

изложения;

сочинения;

диктанты;

перевод с одного языка на другой;

составление деловых бумаг.

Диктант – это наиболее распространенный вид письменной работы. Диктанты способствуют совершенствованию орфографических навыков. В результате вырабатываются навыки употребления целых речевых оборотов. Творческие диктанты способствуют достижению сразу нескольких целей: учащиеся учатся составлять словосочетания, предложения, целые связные тексты. Это и способствует развитию речи учащихся.

Изложение дает возможность проверить разносторонние знания и навыки по русскому языку. Работа над изложением соприкасается и с чтением, так как формируется навык понимания текста на русском языке. Обучение изложению позволяет развивать умение учащихся выражать понятое правильно с точки зрения грамматики, орфографии и пунктуации. Изложение целесообразно проводить с теми учащимися, которые уже научились кратко отвечать на вопросы.

Сочинение – наиболее сложный творческий вид письменных работ. Оно требует самостоятельности суждений и высокого уровня развития речи учащихся. Сочинение считается средством расширения и активизации словаря, овладения системой русского литературного языка, закрепления орфографических и пунктуационных навыков. Начинать обучение нужно с простейшего вида сочинений – сочинение по литературному произведению, по картине, фильму.

Перевод как вид письменной работы применим в целях обучения, а также в целях контроля процесса обучения.

Таким образом, практическое значение обучения русскому языку обеспечивается решением речевых задач курса. Важно, что овладение русской речью учащимися национальных групп – это не столько усвоение готовых образцов речи, сколько умение применять на практике усвоенный языковой материал. А это, в свою очередь, связано с осознанием определенных закономерностей и системы данного языка, усвоением грамматического, лексического материала, на основе которого формируются соответствующие умения и навыки речи.

Литература

1. *Адабаев Х. М.* Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальной (узбекской) школе: дис. М., 1998.

2. *Бахир В. К.* Развивающее обучение // Начальная школа. 1997. № 5.

3. *Журнал* «Русский язык в национальной школе. 1992. № 3.

4. *Закон* «Об образовании» Республики Узбекистан. – Т.: 1997.

5. *Методика* преподавания русского языка в национальной школе. М., 1981.

6. *Панов Б. Т.* Уроки развития речи учащихся. М.: Просвещение, 1986.

7. *Поливанов Е. Д.* Опыт частной методики преподавания русского языка (в узбекской школе). Ч. I. Ташкент, 1998.

8. *Шакирова Л. З., Саяхова Л. Г.* Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. Л.: Просвещение, 1992.

9. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003.

Э. Т. Мирзаева
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Использование информационно-коммуникационных технологий и инновационных методов в процессе обучения создают огромную возможность для плодотворного овладения студентами русским языком в неязыковом вузе. Развитие информационных технологий и обширный поток информации во всех отраслях науки и экономики вызвали бурное изменение в обществе и в государстве.

На сегодняшний день у каждого студента есть возможность ежеминутного использования современных гаджитов, которые мгновенно дают ответы на их запросы по вопросам, связанным с обучением. Поэтому и преподавателю в своей работе необходимо широко использовать новые технологии, чтобы эффективнее раскрывать и закреплять пройденный материал.

В Узбекистане сейчас при преподавании русского языка широко применяют новые образовательные технологии, так как это не только новые средства, но и новые формы и методы преподавания, а самое главное – новый подход к процессу обучения в вузе. Использование образовательных технологий в процессе обучения повышает авторитет педагога, так как преподавание ведется на современном, более высоком уровне, а главное растет самооценка самого преподавателя развивающего свои профессиональные навыки и возможности.

Образовательные технологии помогают в достижении основной цели – эффективности и модернизации образования, так как улучшают качество обучения, обеспечивают гармоничное развитие личности, которая свободно может ориентироваться

в информационном пространстве, а также показать имеющийся опыт и выявить его результативность.

Использование на своих занятиях инновационных образовательных технологий помогают сформировать у студентов интерес и стремление к самообразованию, направить усилия на создание положительной мотивации к обучению, дать знания, которые определят их осмысленный выбор жизненного пути.

На сегодняшний момент каждому студенту необходимо уметь получать информацию из разных источников, использовать и создавать ее самостоятельно. Образовательные технологии раскрывают новые горизонты и возможности в преподавании языка, а также способствуют в улучшении качества преподавания, облегчают работу и повышают эффективность обучения.

В данное время в процессе инновационного обучения актуальными стали: модульная технология; технология развивающего обучения; проектная технология; технология критического мышления; кейс-технология; технология интегрированного обучения; информационно-коммуникационная технология; технология проблемного обучения; игровая технология; групповые технологии; педагогика сотрудничества.

Модульная технология состоит в том, что студент самостоятельно достигает конкретные цели, что положительно влияет на повышение качества знаний и саморазвитие.

Технология критического мышления основана на вызове, осмыслении содержания и рефлексии.

Вызов – мотивация, т.е. побуждение к работе с новой информацией и интереса к теме; информация – выявление имеющихся знаний по теме; коммуникация – обмен мнениями.

Осмысление содержания – получение новой информации и ее систематизация.

Рефлексия – коммуникация, т.е. мнения об информации; информация – приобретение нового знания; мотивация, т.е. побуждение к расширению информации и оценка процесса и выработка собственной позиции.

В аудитории на своих занятиях я широко использую основные методические приемы развития критического мышления: интеллектуальная разминка, кластер, мозговой штурм, зигзаг, таблица, инсерт, эссе, корзина идей, синквейн, работа с текстом, исследование текста, ключевые термины, ассоциативный ряд, круги по воде, ролевой проект, знаю – хочу узнать – узнал, метод контрольных вопросов, да/нет, лингвистические задачи, перекрестная дискуссия.

У студенческой аудитории в начале подачи нового материала я узнаю, что они знают о данной теме, и каждый студент может высказать свое мнение по данному вопросу. Затем мы вместе собираем полученную информацию, которая, по их мнению, прозвучала наиболее полно и точно.

Кейс-технологии объединяют в себе метод проектов, ситуативный анализ и ролевые игры.

В аудитории в работе над кластером я соблюдаю следующие правила: записываем все, что приходит на ум; продолжаем пока идеи не иссякнут, и не кончится отведенное время; стараемся строить как можно больше связей; даем волю воображению и интуиции; не следуем определенному плану.

Синквейн мне помогает на стадии повторения, как сжатое сообщение полученных знаний.

Пятиминутное эссе я обычно применяю в конце занятия, так как оно помогает студентам подытожить знания по теме: написать, что узнали нового и задать вопрос, на который они не получили ответа.

Интегрированное обучение развивает студенческий потенциал и побуждает к познанию и осмыслению, к развитию логики, мышления и коммуникативных способностей.

Игровая технология – свободный и раскрепощенный контроль знаний, обучение становится дифференцированным и деликатным, самопроизвольно запоминаются сведения, формируется ассоциативное запоминание, активизируется познавательная и мыслительная деятельность, а также усиливается мотивация к изучению языка.

Проектная технология – студент сам участвует в получении знаний. Она учит анализировать проблему или задачу и творчески мыслить и прогнозировать ее решение. В конце изучения темы я ее применяю, потому что одним из ее элементов является проектная дискуссия, основанная на подготовке и защите проекта.

Информационные технологии и их применение позволяют комбинировать и разнообразить средства педагогического воздействия на аудиторию, усиливают мотивацию к обучению и улучшают усвоение подачи нового материала, дают возможность качественно изменить самоконтроль и контроль над его результатами. Обучение русскому языку – это та область, где использование ИКТ может принципиально изменить и методы работы, и, самое главное, их результат.

Наиболее актуальной на сегодняшнее время является подготовка студентов в области поиска, анализа и использования информации – важнейшего жизненного ресурса, так как она и информационное образование гарантируют молодому специалисту реальный доступ к информационным ресурсам и культурным ценностям, которые сосредоточенны в библиотеках, музеях, архивах, учебных и научных учреждениях Узбекистана.

Преподаватель русского языка в XXI веке должен эффективно владеть современными технологиями и использовать их на своих занятиях. С помощью технологий достигается быстрейшее овладение знаниями, умениями и навыками, а также формирование мировоззрения и развитие у студентов их способностей. В моей педагогической деятельности образовательные технологии помогают мне в работе с аудиторией, так как раскрывают мое мастерство педагога и потенциал студентов, которые работают в аудитории с большим интересом и отдачей.

Литература

1. *Гендина Н. .И., Колкова Н. И., Скипор И. Л.* Информационная культура личности, диагностика, технология формирования: учеб.-метод.пособие: в 2 ч. Кемерово: ГАКИ, 1999.

2. *Герасимов А. М., Логинов И. П.* Инновационный подход в построении обучения: учеб. пособие. М.: МАПКи ПРО, 2001.

3. *Тихонов А. Н., Садовничий В. А. и др.* М.: МГУ, 1994.

4. *Гершунский Б. С.* Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987.

К. Т. Мирзаева, Л. К. Юлдашева
Каршинский государственный университет
(Карши, Узбекистан)

Из опыта преподавания фразеологии

Термин «фразеология» греческого происхождения, часть phrasic переводится как «выражение», a logos – «учение, наука», т.е. фразеология в буквальном переводе означает «наука о выражениях». Какие же выражения изучает фразеология?

Для речевого или языкового общения, сообщения чего-либо или выражения какой-либо мысли, в зависимости от ситуации, составляются синтаксические конструкции, необходимые для устной или письменной формы общения. Каждая конструкция может быть разделена на все менее соположенные единицы, объединенные понятийной сочетаемостью, соответствующие реальной действительности.

Например: *Деревня находится около леса*. Выделяем: деревня находится, деревня около леса, находится около леса. Или же: *белый платок был красив*. Сравним сочетания: белый платок, белая ворона. В первом сочетании каждая лексема (слово) выражает прямое значение. В этом сочетании возможны замены обеих лексем в пределах образования составления таких сочетаний, значения которых соответствуют реальности.

Например, *зеленый, коричневый, новый, старый, красивый, узорчатый и т.п. платок* или же *белый лист, свитер, творог, кефир* – но не *умный платок*, *белая ворона* (обычно в природе встречаются вороны с черным оперением).

Таким образом, каждая лексема в этом сочетании может свободно заменяться другой, в пределах соответствия реальной действительности, в силу наличия в них прямых лексических значений. Эти значения поэтому сохраняются во всех возможных заменах. Данное сочетание и ему подобные называют свободным номинативным.

Что же происходит в сочетании *белая ворона*? Оба компонента, образовавшие данное сочетание неразрывны, неделимы, незаменимы другими, и только при этих условиях выражается целостное фразеологическое значение: «человек, резко отличающийся от окружающих, не такой, как все».

Что способствовало образованию этого значения, и вообще «фразеологизации» данного «устойчивого словесного комплекса» (УСК по Л. И. Ройзензону). Это неделимое устойчивое сочетание способствует созданию ассоциации, обусловленной представлением образного переосмысленного содержания значений данных лексических единиц или компонентов, составляющих этот оборот. Таким образом, эти семантически неделимые компоненты создают данный фразеологизм.

Для обозначения таких устойчивых сочетаний, выражающих целостные фразеологические значения, во фразеологии функционируют такие термины, как *фразеологический оборот, фразеологическая единица, фразеологизм, устойчивый словесный комплекс, идиома* и др. Все эти термины, являясь синонимичными, соотносятся с тем, что выражают целостные фразеологические значения, их компоненты неразложимы, воспроизводимы. Академик В. Л. Архангельский выделил в таких устойчивых сочетаниях слов 26 признаков.

Итак, фразеологизм (фразеологическая единица, фразеологический оборот, идиома – термин, необходимый для обозначения фразеологических сращений или фразеологических единств) – это такое устойчивое несвободное сочетание слов с целостным переносным значением, возникшим в результате переосмысления лексических значений компонентов (Ю. П. Солодуб).

Такое понимание природы фразеологизмов понимается в настоящее время многими фразеологами (В. П. Жуков, А. В. Жуков, Ю. П. Солодуб, А. М. Бабкин и др.). Оно предполагает, что для формирования фразеологизма особенно важен факт переосмысления лексических значений компонентов, устойчивость лексического состава компонента, воспроизводимость и грамматическая структура.

Поэтому произошло переосмысление этой единицы в *белой вороне*, а не другой, например, красной вороне. Это, видимо, связано с национальным своеобразием образного мышления разных народов. Рассмотрим примеры: например, фразеологизму русского языка *золотые руки* в структурно-семантическом плане соответствует фра-

зеологизм узбекского – *олтин куллар*; такие единицы называют полными эквивалентами, так как они совпадают не только в структурно-семантическом аспекте, но и выражают одинаковые целостные значения: «знающий свое дело; очень умелый, искусный; способный в своем деле человек».

Целостное фразеологическое значение «никогда» может быть выражено не только в русском, узбекском, но и других языках, например в английском: рус.: *когда рак на горе свистнет*; узб.: *туянинг думи ерга текканда*; англ.: *when pigs fly*.

Лексическое значение каждого компонента, вошедшего в состав фразеологизма, вероятно, переосмысливается, в целостное переносное образное фразеологическое значение, так как сами компоненты утрачивают свою номинативную функцию, свою семантическую самостоятельность, поэтому фразеологизм называют семантически неделимой языковой единицей. Эти характерные признаки свойственны для оборотов сравниваемых или сопоставляемых языков.

Ср.: фразеологизм русского языка *семь раз примерь (отмерь), один раз отрежь* является полным структурно-семантическим эквивалентом единицы узбекского языка *етти улчаб бир кес* (*букв*. семь раз измерь, один – отрежь). Эти единицы русского и узбекского языков относятся к полным структурно-семантическим эквивалентам не только по совпадению их структурных моделей, но и по тождественности их целостных семантических признаков:

• «перед тем, как сделать, решить что-либо ответственное, серьезное, тщательно обдумай, все предусмотри» (Целостное фразеологическое значение единицы русского языка);

• «к каждой работе приступай, предварительно глубоко обдумав, отнесись предпринимательски, выполняй качественно» (целостное фразеологическое значение единицы узбекского языка).

Единицы *носить воду решетом* (в русском языке), *галвирда сув ташимок* (в узбекском), *бо галбер об кашандан* (в таджикском) характеризуются тождественными целостными переносно-образными фразеологическими значениями: «заниматься бесполезным делом».

Целостные фразеологические значения различных, даже неродственных языков могут быть тождественными при несовпадении их лексического состава компонентов.

Например, *как будто (словно, точно) в воду канул* (в русском языке); *беному нишон (гум) шуд* (в таджикском языке); *кумга сингиган сувдек* (в узбекском языке) – «что-либо бесследно исчезло».

Учение о различных типах фразеологизмов впервые было разработано на материале русского языка академиком В. В. Виноградовым. Им была предложена общепринятая в настоящее время классификация фразеологических единиц. Основной принцип этой классификации основан на учете степени семантической спаянности лексических значений компонентов в целостном значении фразеологизмов. Именно поэтому классификацию, предложенную В. В. Виноградовым, принято считать семантической.

Академик В. В. Виноградов выделил три типа фразеологизмов: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения – это такие фразеологизмы, целостные значения которых не мотивируются значениями компонентов, составляющих этот оборот. Например, целостное фразеологическое значение «очень жестоко кого-нибудь наказать» не мотивируется значениями компонентов «показать», «Кузькину», «мать» в фразеологизме *показать Кузькину мать*, или же, аналогичные явления наблюдаются в

следующих единицах: «бездельничать» – в *бить баклуши*, «заниматься пустыми разговорами» – в обороте *точить лясы*, «очень мало» – в *кот наплакал*.

Фразеологические единства – это такие единицы, целостные значения которых мотивируются лексическими значениями компонентов: например, *играть первую скрипку* – быть ведущим в каком-нибудь деле; *мастер на все руки* – на всё способен, все умеет делать, мастерить; *вертеться как белка в колесе* – находиться в беспрестанных хлопотах, суетиться; *вынести (выносить) сор из избы* – разглашать семейные тайны.

Фразеологические сочетания – это третий тип фразеологических единиц, не обладающих целостным значением, так как в составе таких оборотов один компонент сохраняет свое прямое лексическое значение, а другой выражает переносное значение: например, *уронить достоинство*. В этом сочетании компонент *уронить* выступает в переносном значении «унизить», *достоинство* – в прямом, данная единица выражает значение «унизить чье-либо достоинство», *розовые мечты* (прям. светлое, прекрасное; перен. несбыточные, идиллические мечты).

Н. М. Шанский выделил и четвертый тип фразеологизмов – фразеологические выражения. При этом будет реализовываться более широкое понимание фразеологии. Согласно этой точке зрения, к числу фразеологизмов следует отнести и такие устойчивые сочетания слов, которые сохраняют свои прямые номинативные значения: борьба за мир, мирное сосуществование, коэффициент полезного действия и др.

К фразеологическим выражениям относят также пословицы, поговорки, крылатые выражения, афоризмы, цитаты из художественных произведений.

Пословицы, поговорки о труде: *без труда не вынешь и рыбку из пруда; любишь кататься, люби и саночки возить*; о родине: *на чужой сторонушке рад своей воронушке; чем быть падишахом в чужой стране, лучше нищим у себя на родине* (узбекская пословица); *цыплят по осени считают* и т.п.

Таким образом, при обучении теоретическим проблемам фразеологии необходимо обратить внимание обучающихся на дифференциации семантики свободных сочетаний слов и несвободных фразеологически связанных выражений. Более глубокому усвоению, а также их умелому практическому использованию обучающимися будут служить методы сравнительно-сопоставительной типологии изучаемых единиц по различным, даже неродственным языкам.

Литература

1. *Актуальные* вопросы русской фразеологии (русский язык). М., 1989.
2. *Жуков В. П.* Семантика фразеологических оборотов. М., 1978.
3. *Жуков В. П.* Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 1993.
4. *Ройзензон Л. И.* Русская фразеология. Самарканд, 1977.

И. Г. Морозова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Применение инновационных методов при обучении русскому языку как неродному

Перед современной педагогикой сегодня ставится особенная задача – поиск новых методов и приемов обучения, нацеленных на личностно-ориентированное развитие умений и навыков, способных сформировать у обучающихся определенные адаптивные, социально-выраженные, общекультурные компетенции, способные обеспе-

чить переход от учебных ситуаций к профессиональным, где для решения проблемы требуется применение имеющихся знаний и соответствующих навыков на практике.

Для этого предлагается использование различных инновационных образовательных технологий, таких как: опорная технология, игровая технология, технология проблемного обучения, технология развития критического мышления, технология уровневой дифференциации, технология проектного обучения и т.п.; применение всевозможных методов, способствующих продуктивному усвоению изученного материала, развитию воображения, расширению кругозора, активизации мыслительной деятельности и творческого потенциала.

Одним из подобных методов является метод **кейс-стади**, получивший в последнее время особое признание. Данный метод особенно актуален при изучении русского языка как неродного, поскольку позволяет не только изучить тот или иной грамматический материал, но и показать его непосредственное применение в речевой ситуации. Предлагаем несколько примеров кейсов по дисциплине «Русский язык» в группах с узбекским языком обучения на тему «Время глаголов русского языка».

1 кейс-метод. Ситуация: письмо о своем родном городе.

Шухрат в социальной сети познакомился с Дмитрием. Дмитрий живет на Дальнем Востоке и ничего не знает о Ташкенте. Шухрат решил написать приятелю письмо о столице своей страны.

Дмитрий, сегодня я хочу рассказать тебе о моем родном городе.

Ты уже знаешь, что я живу в Республике Узбекистан. Столица Узбекистана – Ташкент. Это один из древнейших и красивейших городов мира. Его по праву называют городом мира и дружбы. Ташкент расположен в северо-восточной части Узбекистана, в Ташкентском оазисе, в долине реки Чирчик.

Вглубь столетий уходит история Ташкента. Сведения о нем встречаются в различных источниках. В разные периоды его называли по-разному: Чач, Шаш, Бинкент и другими именами. Город под названием Ташкент впервые упоминается в XI веке в сочинениях Абу Райхона аль-Беруни и Махмуда Кашгари.

Ташкент сегодня – огромный благоустроенный город с зелеными скверами и парками, широкими проспектами, красивыми зданиями. Одним из них является Узбекский академический театр оперы и балета им. Алишера Навои, который недавно был отреставрирован и украшен внутри великолепным национальным орнаментом. В городе построено много крупных объектов культурно-бытового значения, таких как площадь Мустакиллик, стадион «Бунедкор», Дворец искусств, теннисный корт, музей истории Темуридов, замечательные памятники Амиру Темуру, Алишеру Навои, Улугбеку, великолепный дворец «Туркистон». С 1977 года начал действовать Ташкентский метрополитен. Несколько лет назад была введена в действие новая линия – Юнусабадская. Сейчас ведется строительство новых станций метро.

Современный аэропорт столицы обслуживает пассажиров не только на республиканских авиалиниях, но и дает возможность летать регулярными рейсами в страны СНГ и всего мира. Ташкент имеет выход на многие регионы стран СНГ через два железнодорожных вокзала – Северный и Южный.

Ташкент является крупным международным политическим и экономическим центром. Здесь находятся посольства различных стран мира, создаются крупные финансово-банковские системы, расширяются межгосударственные связи нашей страны. Я очень люблю свой город!

Погружение в ситуацию: 1) Как вы считаете, что еще можно написать о Ташкенте? 2) Какие слова и выражения следует объяснить Дмитрию?

Задание: 1) Выпишите глаголы из текста, определите форму времени глаголов, образуйте форму будущего времени. 2) Напишите текст о своем родном городе.

2 кейс-метод. Ситуация: заметка из газеты.

Утром 1 апреля по дороге на остановку Лола купила газету в киоске и решила ее почитать, пока ждала автобус до университета. Ее внимание привлекла статья с интересным названием «Памятник букве».

Памятник букве

20 октября 2001 года в городе Ульяновск открылся необычный памятник – памятник букве «Ё». Несмотря на то, что в этот день была плохая погода, на открытие памятника собралось много народа: городская администрация, местные журналисты, жители города. Презентацию провели авторы проекта: художник А. Зинин и краевед А. Петров. Памятник представляет собой небольшую стелу, на которую помещена табличка с буквой «Ё».

Погружение в ситуацию: 1) Как вы думаете, действительно ли есть такой памятник (обратите внимание на то, что газета датирована 1 апреля)? 2) Какие слова из этой статьи могут быть незнакомы Лоле?

Задание: 1) Замените все глаголы прошедшего времени глаголами в форме настоящего времени. 2) Подготовьте презентацию на тему «Необычные памятники мира».

3 кейс-метод. Ситуация: объявление.

Хасану 7 лет, он только научился читать. На улице рядом со своим домом Хасан увидел объявление.

Абъявление

Прапала сабака, имя – Рекс, чорный цвета, бальшой, добрый. Вчера ушол гулять и не пришел дамой. Прашу пазваните, если найдете. Тел.: +998 (99) 123 45 67.

Погружение в ситуацию: Как вы думаете, мальчик сумел понять смысл объявления?

Задание: 1) Исправьте грамматические ошибки в тексте. 2) Найдите в тексте глаголы будущего времени и проспрягайте их. 3) Составьте несколько объявлений на разную тематику.

Кейс-метод 4. Ситуация: странное смс-сообщение.

Малика получила смс-сообщение с незнакомого номера «Позвони срочно!!! Нужна помощь!!! Я не знаю, что делать…»

Погружение в ситуацию: 1) Как вы считаете, должна ли Малика перезвонить? 2) Как бы вы поступили в этой ситуации?

Задание: найдите глаголы в тексте сообщения, образуйте все формы времени, произведите морфологический анализ глаголов.

Также продуктивным является метод **ранжирование**. Данный метод помогает учащимся анализировать и оценивать элементы объекта, аргументировать выбранные варианты, рассматривать и сравнивать все возможные аргументы, рассматривать вопросы с различных точек зрения. Этот метод можно применять при изучении практически любой темы на занятиях по русскому языку, использовать его в качестве закрепления пройденного материала, а также при работе с художественным текстом.

Предлагаем несколько примеров использования метода ранжирования в группах с узбекским языком обучения.

1. Ранжирование на примере закрепления темы «Словообразование русского языка».

Постройте словообразовательные цепочки, используя данные слова.

а) братишка, по-братски, брататься, побратим, братство, побрататься, побратимство, братски, брат;

б) земля, заземление, земляк, землянка, землячка, землетрясение, заземлить, земной, неземной.

2. Ранжирование на примере изучения темы «Определение, его типы».

Выпишите отдельно согласованные и несогласованные определения.

Девушка с чувством юмора, ответственный юноша, картинки яркого цвета, низкий столик, новый компьютер, работа по интернету, товары в кредит, блестящий ответ, высокий балл, олимпийское золото, первое место, студент второго курса, жизнь заграницей, колыбельная для ребенка, варенье из роз, журнал по литературе, дружеский совет, научная статья.

3. Ранжирование на примере самостоятельной работы с рассказом Ю. Нагибина «Зимний дуб».

Ответьте, какие эмоции и чувства испытывала учительница Анна Васильевна на протяжении всего текста.

Радость, неуверенность, чувство собственной значимости, боязнь ошибки, смелость, неудовлетворение, грусть, осознание собственной неправоты, раздражение, уверенность.

Применение данных и подобных им методов на занятиях русского языка как неродного способствует более продуктивному изучению материала и, как следствие, развитию речевых навыков учащихся.

Литература

1. *Гладких И. В.* Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.: Менеджмент. 2005. Вып. 2.

2. *Сборник* кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учеб.-метод. пособие / под ред. А. В. Блажко. СПб.: ООО «Райт Принт Групп», 2015.

3. *Смирнова М. И., Коршунова И. Г.* Виды и формы самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 11(53).

Н. Т. Мурадова
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

Использование компьютерных технологий в процессе изучения иностранного языка

Языковая подготовка специалиста необходима как для самостоятельной работы в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Основой современного образования является концепция непрерывного образования в течение всей жизни.

Компьютерные технологии используются в обучении почти всем предметам, открывают доступ к новым источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, обретения и закрепления профессиональных навыков, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Работа с компьютером предполагает овладение определенной системой знаний, умений и навыков, которые в настоящее время принято называть компьютерной грамотностью. Выделяют два вида компьютерной грамотности: бытовая и профессиональная. Для преподавателей иностранных языков профессиональная компьютерная грамотность может означать: 1) знание технических и дидактических возможностей компьютеров и существующего программного обеспече-

ния; 2) умение разрабатывать сценарии учебных компьютерных программ; 3) умение корректно ставить задачу инженеру-программисту; 4) умение использовать прикладные программы (учебные и вспомогательные)

Главная преобразующая функция современных информационных технологий в отношении английского языка заключается в том, что в возникшей виртуальной среде английский язык становится повсеместно востребованной формой lingua franca (lingua franca – неродной язык для повседневного общения), а поликультурный мир – окружающей реальностью всех интернет-пользователей.

Использование интернет-технологий предполагает увеличение контактов, дает возможность обмениваться социокультурными ценностями, изучать иностранный язык, преодолеть коммуникативный барьер, развивать творческий потенциал.

Обучение разным видам анализа текста; развитие умений преодоления языковых барьеров самостоятельно; использование автоматических словарей, электронных энциклопедий и других справочников для оказания информационной поддержки с помощью экстралингвистической информации; формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка с помощью различных материалов сети Интернет.

Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей рутинной работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. Однако, несмотря на все преимущества информационных технологий, они не могут полностью заменить учителя иностранного языка. Нельзя забывать о воспитательных функциях преподавателя, которые не могут быть реализованы ИКТ. ИКТ – это способ поддержки познавательной деятельности обучающегося.

Задачи преподавателя вуза состоят в том, чтобы: 1) создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность и творчество; 2) повысить познавательную и информационную активность студентов в процессе обучения иностранным языкам.

Самостоятельная работа может быть организована следующим образом:

а) во внеаудиторное время студенты работают с теми программами, которые позволяют отрабатывать и закреплять материал, изученный на занятиях;

б) студенты используют компьютерные программы различных типов для подготовки домашних и индивидуальных заданий, выполнения проектов, презентаций и т.п.

Анализ сложившейся ситуации при изучении иностранного языка позволяет констатировать, что с одной стороны, ограниченность во времени, низкая обеспеченность кабинетов иностранного языка компьютерной техникой, отсутствие программного обеспечения влекут за собой фрагментарный характер использования информационных технологий в процессе обучения иностранному языку и не способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов в вузе. С другой стороны, высокая мотивация студентов к использованию информационных технологий в обучении, наличие компьютерной техники, готовность преподавательского состава к внедрению информационных технологий в процесс преподавания приводит нас к тому, что информационные технологии необходимо использовать именно в самостоятельной работе студентов, что позволит максимально вовлечь студентов в учебный процесс, оптимизировать формы и методы учебного процесса, организовать индивидуальную работу студентов, кроме того, это позволяет снизить нагрузку преподавателя по организации процесса самостоятельной работы и осуществлению контроля.

Необходимыми условиями реализации эффективной самостоятельной работы по изучению иностранного языка выступают: 1. Планирование и самоорганизация,

так как только целенаправленная внеаудиторная самостоятельная работа будет способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции; 2. Методическое руководство и контроль преподавателя, с целью организации самостоятельной работы, своевременной помощи, консультирования, контроля и оценки результатов выполнения, коррекции, дальнейшего планирования; 3. Средства обучения, которые позволяют организовать процесс самостоятельной работы и обратную связь с преподавателем, предоставляют содержание обучения.

Литература

1. *Beatty K.* Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning. Longman, 2010.

2. *Матвеева Н. В.* Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку // Информатика в образовании. 2006. № 6.

3. *Полат Е. С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. 1998. № 5.

Х. Мусахонов
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам предполагает обучение устной речи как процесса моделирования языка и жизненных ситуаций с достаточным учетом языкового и страноведческого аспектов преобразований информации в речевой деятельности, которая перерабатывается и преобразуется в процессе общения и для которой характерно соединение логического и эмоционального [1, с. 12].

Методика преподавания иностранных языков, пройдя в своем развитии несколько значительных стадий [от прямого, грамматико-переводного, сознательно-практического, аудиовизуального, суггестивного до интенсивного и других методов] обнаружила общие недостатки этих методов. Это послужило толчком к тому, что при формировании новейших методических концепций обучения иностранным языкам всё чаще употребляются термины «коммуникативность», «коммуникативный подход», «коммуникативная компетенция» и т.д. [2, с. 35]. Вместе с тем принцип коммуникативности вовсе не исключает [а скорее предполагает] опору на системно отобранный базовый фактологический материал обучаемого языка. И прежде всего здесь особую методико-дидактическую значимость имеют принципы систематизации лексики по синтагматической и парадигматической осям.

При синтагматических отношениях актуализируется использование двух или нескольких различных языковых знаков в одной речевой цепи на горизонтальном уровне. В подобном комбинировании устанавливается определенный иерархический порядок, где доминирующий знак [носитель исходного базового понятия], детерминат [determinatum], семантически развивается посредством других соотносимых в контексте употребления носителей понятий. Таких носителей может быть один [determinans] или же несколько [determinantia].

В пределах языковой системы постоянно взаимодействуют различные речевые фрагменты (синтагмы) той или иной протяженности (слово – композита – член пред-

ложения – предложение), выражая совместно соответствующий коммуникативный акт [1, с. 114].

Если подходить к синтагматическим отношениям с методико-дидактических позиций, то здесь следует учитывать прежде всего лексико-семантический аспект, опираясь на аффинитность [сродство], селективность [избирательность] и импликативность [включение].

При аффинитности функционирует класс детерминирующей лексемы как различающий элемент в детерминантной лексеме: The student is diligent [Здесь классема «человек» в слове «student» функционирует как различающий элемент в слове «diligent»]. The horses eat [Здесь классема «животное» в слове «The horses» есть различающий элемент в глаголе «eat»].

При селективности детерминирующая лексема избирается [индивидуализируясь] из общего лексического поля: by car [bike, ship ...] drive. Если сравнить с английским языком, то налицо уже будет иная – реальность: go by car [bicycle, ship…] [= обобщенный вид поездки без средства передвижения или же с его использованием]; ride on a bicycle [horseback, a scooter…] [= передвижение, езда: «rittlings» на лошади или сидя в автомобиле].

При импликативности вся детерминирующая лексема функционирует как различающий элемент в детерминированной лексеме: blond hair; The horses neigh. Определяя в лингвометодических целях минимизацию языкового материала (лексического), следует особое значение придавать синтагматическому аспекту его семантической организации наряду с такими критериями, как частотность, тематическая соотнесенность, стилистическая нейтральность и т.д. Поэтому составляемые для учебного усвоения списки лексических единиц включают не только отдельные слова, но и такие, которые как-то связаны между собой. Причем надлежит различать устойчивые словесные комплексы и вариабельно маркированные соединения. Предпочтительнее же отдельным словам будут отражающие синтагматические закономерности сочетания слов.

Чтобы реализовать это в практике преподавания, необходимо: вводить новую лексику в связном тексте либо ситуации [в форме сообщения обучающего, в виде разговора обучающего и обучаемого]; систематизация актуализируемой лексики по группированиям тематическому [материально-логическому] и (или) структурно-лингвистическому [синтагматическому]; закрепление лексических знаний в тематико-ситуативной связности, а именно в высказываниях индивидуальных и групповых; концентрация усилий по отработке отдельных языковых явлений посредством интенсивных упражнений (фонетических и др.) и конструирования синтагм разной степени сложности и разной семантической версификации.

Если синтагматика представляет собой горизонтальную (линейную) структуру, связь лексических единиц в речевой цепи и ориентируется на отработку в учебном процессе устойчивых навыков обучающихся в конструировании сочетаний слов и предложений (постановки высказывания вообще), то парадигматика рассматривает системные отношения по вертикали (т.е. в оппозиции к синтагматике).

Методически ценными являются и парадигматические систематизации – прежде всего в виде тематически соотносимых словогрупп. К примеру, это названия профессий: I | am (work as) | Teacher, engineer, agronomist, turner, welder, keeper. Для глаголов – это объединения типа: write a letter, read, receive, send. В адъективной сфере выделяются семантической отнесенностью цветообозначения: I paint with a (red, black, green, blue) pencil.

Логический порядок организации и языковой репрезентации действительности, характер субординации между понятиями проявляются иерархически в различных лексических соотношениях: по шкале протяженности и числа; по различным таксономиям и/или родовидовым отношениям.

Методически значимыми являются всевозможные ассоциативные отношения между лексическими единицами, передающие подобные [т.е. достаточно близкие по значению] понятия или представления, между синонимами [хотя число абсолютных синонимов минимально]. Синонимичные отношения существуют зачастую лишь в корне значения. Затем уже [в общем значении] налицо более или менее заметные различия [иррелевантные элементы значения, элементы коннотативного значения, расхождения в синтаксической сочетаемости. Всё это получает соответствующее отражение и в речепорождении.

Полярные различия [пространственные, временные, возрастные, причинные] передаются антонимически.

Вышеотмеченные типичные синтагматические и парадигматические закономерности в организации лексики свидетельствуют о действенности такого подхода к поиску оптимальных лингводидактических принципов разработки методики преподавания иностранных языков в ракурсе речевой коммуникативности.

Литература

1. *Deese J.* The Structure of Associations in Language and Thought. Baltimore: John Hopkins Press, 2011.

2. *Мильруд Р. П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4–5.

А. Т. Нурманов
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

О НЕКОТОРЫХ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Один из актуальных вопросов методики преподавания русского языка в узбекской общеобразовательной школе, который до сих пор не совсем адекватно истолковывается некоторыми специалистами, да и учителями-практиками, связан с понятием функционально-коммуникативного описания лексико-грамматического материала по русскому языку в учебных целях. Данный вопрос имеет практическую значимость, поскольку эффективность изучения русского языка во многом зависит от адекватного описания системы русского языка в создаваемых сегодня учебниках и учебно-методических пособиях, предназначенных для узбекской общеобразовательной школы.

Анализ действующих ныне школьных учебников по русскому языку показывает, что они в целом созданы на основе функционально-коммуникативного подхода. Однако, чрезвычайное увлечение речевым материалом в ущерб языковому, недостаточное внимание к овладению русским языком как системой в определенной степени препятствует обеспечению коммуникативной компетентности выпускников общеобразовательных школ. Другими словами, недостаточно эффективно реализуются возможности функционально-коммуникативного подхода в практике преподавания

русского языка. Это, прежде всего, связано с тем, что функционально-коммуникативный подход к изучению языка не имеет однозначного толкования в самой лингвистике [1, с. 3], и естественно, реализуется на практике по-разному. Опыт реализации данного подхода в практике преподавания русского языка показывает, что в практическом изучении любого языка для эффективного общения целесообразно использовать сочетание системно-структурного и функционального аспектов при описании языковой системы.

Следовательно, описание русского языка в учебниках должно быть системно-функциональным. При этом на начальном этапе обучения русскому языку (например, в начальных классах узбекской общеобразовательной школы) представление и презентация лексико-грамматического материала должны осуществляться по формуле «форма – значение – функция» в их единстве, а в старших классах, в академических лицеях и колледжах – по формуле «функция – значение – форма». Это означает, что для формирования коммуникативной компетенции учащиеся сначала должны освоить фонетические, лексические, грамматические и стилистические основы русского языка в неразрывном единстве их назначения в эффективном речевом общении.

Следует еще раз подчеркнуть, что необходимость создания практических, функциональных грамматик русского языка возникла, прежде всего, из потребности практического владения неродным языком в коммуникативных целях и связана с требованиями этапов обучения неродному языку к описанию языковой системы.

В современной лингвистике и лингводидактике стало очевидно, что описание языка для преподавания его в качестве неродного должно отличаться от академических грамматик или же от школьных грамматик русского языка как родного. Однако, как утверждается справедливо, особые правила описания, характерные для учебников, предназначенных для изучающих язык как неродной, не должны искажать «правильного» представления системы языка [2, с. 39]. Такое описание должно обеспечить изучающего язык достаточной лингвистической информацией, необходимой ему для правильного понимания и порождения неродной речи. При изучении неродного (русского) языка главным становится выявление того, какими языковыми средствами, в какой форме и в каком сочетании может быть передано то или иное содержание. У учащихся должен быть выработан автоматизм выбора, оформления и комбинации языковых средств при построении высказывания определенного содержания.

Основной спецификой преподавания неродного языка является упор на активную речевую деятельность. В этом заключается ее отличие от академического описания, которое ставит себе задачей выявление структур языка, инвентаризацию единиц и т.п. Такой подход во многом поддержал ономасиологическое направление, давшее начало функциональной и коммуникативной грамматикам. В этих грамматиках организация лексико-грамматического материала зависит также от того, на какую деятельность ориентируется преподавание – на восприятие или на порождение речи, в какой степени оно соответствует к уровню носителя языка. Поэтому описания разных этапов могут иметь различную организацию с лингвистической точки зрения.

На начальных этапах возможности выражения ограничиваются узким набором средств и описание для каждого занятия или урока представляет минимизированную грамматику, обеспечивающую определенные коммуникативные потребности. Минимизация должна сохранять правильность речи (пусть в ограниченном объеме) и гарантировать возможность дальнейшего развития этой системы.

На среднем и продвинутом этапах активная речевая деятельность ограничена знанием основных средств выражения замыслов говорящего, поэтому описание языка в большей степени схоже с академическим.

На завершающем этапе, по мере приближения к уровню носителя языка, требуется владение активным речепорождением с адекватным выбором средств из достаточно большого арсенала (обратите внимание на изучение средств выражения причинных, условных, пространственных и других отношений, описание ЛСГ в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранцев). Именно для этого этапа академическое описание подходит в наименьшей степени – в нем не хватает сведений для правильного выбора средств при говорении, прагматической информации, сведений по организации текстов.

Другая проблема связана с некорректной интерпретацией некоторых понятий самой методической науки. Речь идет, прежде всего, о названии направления методики преподавания русского языка, которое традиционно именовалось как методика преподавания русского языка в национальной школе.

Если в традиционном понимании под методикой преподавания русского языка в национальной школе подразумевались цели, задачи, предмет, объект, содержание, методы, приемы, средства, принципы изучения русского языка в многонациональных школах республик Советского Союза, то в настоящее время она употребляется по отношению к преподаванию русского языка в школах федеративных республик России.

Методика преподавания русского языка как иностранного в целом сохраняет свой статус, оставаясь одним из активно развивающихся направлений в данной сфере. Она употребляется, когда речь идет, во-первых, об обучении русскому языку лиц иностранных государств (учащихся, студентов, взрослых), приехавших в Россию для получения образования, во-вторых, она относится и к процессу преподавания русского языка в самих зарубежных странах.

Статус русского языка как иностранного в Узбекистане до сих пор остается официально неопределенным, что и является основной причиной терминологической некорректности в методических работах, разнобоя понятий в официальных образовательных документах. В государственных образовательных стандартах высшего педагогического образования, например, специальность 5111300 наименована как «Русский язык и литература в иноязычных группах». Некорректность данного термина очевидна хотя бы потому, что она не соответствует действительности прежде всего в этических соображениях. Иноязычными никак нельзя назвать, например, учащихся-узбеков в Узбекистане. На наш взгляд, этот термин заимствован прямым образом из Российских источников и не соответствует нашим реалиям.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка в Узбекистане термин «Русский язык как неродной» наиболее адекватно отражает состояние его развития и охватывает более конкретные и простые термины, например, «русский язык в узбекской общеобразовательной школе», русский язык в казахской, таджикской, киргизской школе и т.д.

Литература

1. *Нурманов А. Т.* Интерпретация понятия «функциональный подход» в лингвистической литературе // Преподавание языка и литературы. 1999. № 4.

2. *Саъдуллаев Д. С.* Беседы с равными. Ташкент: Fan va texnologiya, 2010.

3. *Хидирова Г. Н.* О функциональных подходах к изучению языка // Преподавание языка и литературы. 2013. № 7.

М. П. Палванова
Нукусский филиал ТашПМИ
(Нукус, Каракалпакстан)

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

Изучение синтаксических особенностей медицинского текста на русском языке способствует развитию устной речи. При изучении содержания медицинского текста студентам предлагается уделять особое внимание структуре предложений, обратить внимание на избыточность информации. Выделение предложений, которые несут основную информацию, позволяет решить проблему неизвестных слов или терминов встречающихся при чтении текста.

Тексты по специальности изобилуют терминами различной структуры, представляющие собой как слово, так и словосочетания и фразы. Зачастую именно они являются ключевыми словами, в которых закодирована основная информация текста. Пересказы таких текстов позволяет формировать коммуникативные навыки научной речи. При этом оценивается логика изложения и аргументация на русском языке и умение правильно употреблять и объяснять терминологические выражения.

Например, с первых шагов студент медицинского вуза погружается в атмосферу специфического, «непосвященному» очень трудно, а чаще всего и просто невозможно понять, о чем говорят, например, врачи и фармацевты, биологи и химики, генетики и цитологии. Профессиональный язык сильно отличается от обиходного, обычного. За сравнительно короткий срок возникли новые науки и отрасли наук: появилась космическая медицина, развились трансплантационная хирургия, кардиоваскулярная хирургия, онкология, трансфузиология, аллергология, радиационная гигиена. С ними вместе в язык пришли новые термины.

Термины – это существенный элемент, без которого никакая наука не может функционировать. Терминология – это совокупность терминов, обозначающих научные понятия. Само слово «термин» – латинское, оно обозначает «предел, граница».

Вот как, например, определяется слово «кашель» в учебнике физиологии: «Кашель является защитным дыхательным рефлексом, возникающим при раздражении слизистой оболочки гортани, трахеи и бронхов». Теперь сравним, как объясняется слово «кашель» в «Словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова: «судорожный выдох с хрипом (при болезни дыхательных путей)».

В медицинской терминологии заметно представлены так называемые инициальные сокращения (аббревиатуры), состоящие из комбинаций первых букв или звуков: ЭКГ – электрокардиограмма, ЭЭГ – электроэнцефалограмма и т.д.

Дискуссия – это процесс обсуждения студентами и преподавателем определенной темы, проблемы, мнений, позиций. Она позволяет рассмотреть различные варианты действий, получить обратную связь, объединить членов рабочей команды, узнать иные и критические точки зрения на проект или предложения, определить цель и адекватные методы ее реализации, выявить имеющиеся недостающие ресурсы.

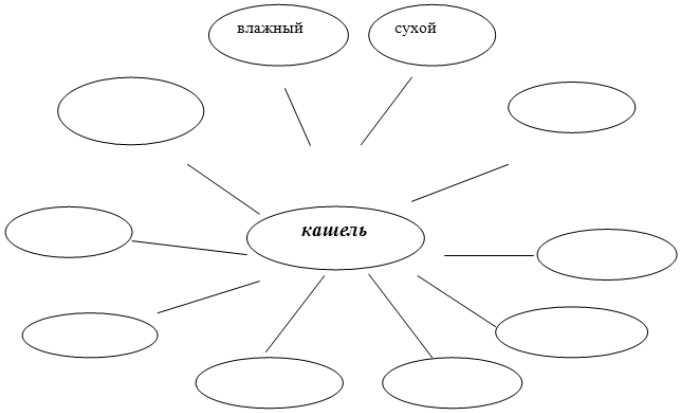
Дискуссия

Вопросы к дискуссии	Возможные ответы
1. Что такое кашель?	Кашель – рефлекторный акт. При помощи кашля дыхательные пути освобождаются от них
2. По какой причине обычно возникает кашель?	Причиной является раздражение слизистой дыхательных путей попавшими туда посторонними телами или патологическими продуктами (мокрота, кровь)

Вопросы к дискуссии	Возможные ответы
3. Каким бывает кашель по своему характеру?	Характер кашля может быть разнообразным. Различают кашель постоянный, периодический, приступообразный
4. Что имеет влияние на механизм развития кашля? Можем ли мы задерживать и воспроизводить кашель?	Кора головного мозга имеет влияние на механизм развития кашля, да, мы можем произвольно задерживать и воспроизводить кашель
5. Чем сухой кашель отличается от влажного?	Кашель может быть сухим и влажным, если он сопровождается отделением мокроты. Сухой кашель встречается чаще при поражении верхних дыхательных путей, бронхов, плевры, влажный при поражении мелких бронхов; альвеол, при застое в легких, кавернах
6. Какой кашель может появляться в определенное время дня?	Периодический кашель возникает в то или иное время на короткий срок, потом проходит. Известен кашель по утрам при хроническом бронхите у курильщиков. Обычно этот кашель возникает, когда человек встает с постели и начинает одеваться и умываться. Вызывается он накопившейся за ночь, трудно отхаркивается мокротой
7. Каким может быть кашель у больных туберкулезом?	Известен кашель по ночам у больных туберкулезом

Методы инновационной технологии (письменно)

Составьте кластер с ключевым словом «кашель».



Игра «Кто больше»

Придумайте как можно больше слов, используя слово КАШЕЛЬ.

К _____

А _____

Ш _____

Е _____

Л _____

Ь _____

1) Кашель; сухой – влажный с мокротой; небольшой – сильный, мучительный, постоянный – периодический, приступообразный.

ДЛЯ СПРАВОК: признаки классификации: наличие или отсутствие мокроты, интенсивность, продолжительность.

Медицинская терминология – это комплекс терминологии медико-биологических, клинических и фармацевтических дисциплин. Можно выделить три группы терминов:

1) анатомическая и гистологическая номенклатуры, охватывающие наименования анатомических и гистологических образований;

2) клиническая – она включает термины различных специальностей: терапии, хирургии, акушерства и гинекологии, неврологии и т.д.;

3) фармацевтическая терминология – сюда относятся названия лекарственных средств, химическая номенклатура на латинском языке.

Когда студенты впервые читают вслух или пересказывают, то обязательно допускают речевые ошибки. Для большей коррекции развития русской речи у студентов-медиков специально отбирается звучащий материал лекций на русском языке по специальностям. Аудирование научных лекций развивает навыки правильного произношения, построения предложений и логичности изложения.

К сожалению, на занятиях практического курса русского языка можно усвоить лишь основы научной речи, тем не менее, развивается высокий интерес к чтению научной литературы по специальности на русском языке и письменному изложению полученной информации в будущей научной деятельности.

Глубокие связи Узбекистана с Россией в области различных медицинских инноваций стабилизируют интерес к изучению русского языка и развитию коммуникативных навыков в живом общении на этом языке.

Литература

1. *Азизов А. А.* Русский язык. Ташкент, 1972.

2. *Аликулов Т.* Русско-узбекский словарь. Ташкент, 1993.

3. *Безносенко Л. Н.* Русский язык для студентов-медиков. М., 1974.

4. *Джуманова Д. Р.* Методические указания по русскому языку. Материалы для обучения русскому языку (для студентов национальных групп медвузов). Андижан, 2000.

5. *Каримов Ш. и др.* Русско-узбекский медицинский разговорник. Ташкент, 1993.

Ш. Р. Рамазанова
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана
(Ташкент, Узбекистан)

Использование инновационных технологий в процессе преподавания русского языка

На сегодняшний день в образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность выбирать и строить педагогический процесс по любой модели. Так, разрабатываются различные варианты содержания образования, практически обосновываются новые идеи и технологии. В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его трактовке разными авторами есть существенные разночтения. В нашем исследовании мы придерживаемся позиции Б. Т. Лихачева, согласно которому «…педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса».

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватными на взгляд ведущих ученых являются следующие:

обучение в сотрудничестве (cooperative learning);

метод проектов;

разноуровневое обучение;

индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [1, с. 15].

Перечисленные педагогические технологии немыслимы без широкого применения новых информационных технологий. Именно новые информационные технологии дают возможность в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

Современное постиндустриальное общество как никогда заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно принимать решения, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным условиям. Сегодня от высшего учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, гарантирующих развитие профессиональных, коммуникативных и творческих навыков учащихся на основе потенциальной вариативности содержания и организации учебно-воспитательного процесса. Требуется свободный доступ к необходимой информации в информационных центрах не только своего вуза, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего изучения. Студентам должны быть созданы благоприятные условия для использования технологических возможностей современных компьютеров и средств связи, для поиска и получения информации, развития познавательных и коммуникативных способностей, умения оперативно принимать решения в сложных ситуациях. Все это становится возможным с помощью современных информационных и коммуникационных технологий обучения.

Информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети, кино) для работы с информацией. Новые информационные технологии обучения обозначаются также обозначать термином «компьютерные технологии обучения». Однако И. Г. Захарова с этим не согласна, поскольку считает, что «…могут использовать компьютер как одно из возможных средств, не исключая при этом применения аудио- и видеоаппаратуры, проекторов и других технических средств обучения» [3, с. 23].

Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывая новые технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями компьютеров и телекоммуникаций. Одним из направлений информационных технологий является использование аудио- и видеосредств. Поэтому наряду с компьютерными технологиями говорят об аудиовизуальных технологиях обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью учащихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов. Содержание образования, обогащенное применением информационных и коммуникационных технологий, станет глубже, сделает возможным повышение качества образования, увеличит его доступность, обеспечит потребности гармоничного развития отдельной личности и информационного общества в целом. По данной проблематике работает большое количество ученых. Мы же в нашем исследовании опираемся на труды Ю. Н. Веревкиной-Рахальской, И. Г. Захаровой, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, И. В. Холодковой.

Выпускникам специализированных вузов необходимо уметь контактировать с людьми, говорящими на русском языке, владеть интеллектуальными способностями критического мышления при работе с информацией, как на русском, так и на иностранном языке. Безусловно, приоритет в поиске информации ведущими учеными все больше и больше отдается Интернету. Специфика технологий Интернет заключа-

ется в том, что они предоставляют и педагогам, и учащимся громадные возможности выбора источников информации, необходимой в образовательном процессе:

базовая информация, размещенная на веб- и FTP-серверах сети (англ. File Transfer Protocol – протокол передачи файлов, технология передачи по сети файлов произвольного формата);

оперативная информация, систематически пересылаемая заказчику по электронной почте в соответствии с выбранным списком рассылки;

разнообразные базы данных ведущих библиотек, информационных, научных и учебных центров, музеев;

информация о книгах и журналах, распространяемых через интернет-магазины.

Это создает реальные условия для расширения кругозора, самообразования, повышения квалификации. Так, И. Г. Захарова предлагает создание интернет-библиотеки, предназначенной для организации самостоятельной, поисково-исследовательской работы, с наглядно структурированным представлением информации, для чего потребуется также разработка специализированного программного обеспечения, облегчающего педагогам и обучаемым поиск в сети Интернет. Она отмечает, что «…для эффективной работы такой библиотеки крайне важно подготовить вспомогательные страницы, содержащие обзорные и методические материалы, списки наиболее ценных источников информации (ссылок Internet) по данной предметной области» [3, с. 14].

Кроме того, применение информационных технологий для оценивания качества обучения дает целый ряд преимуществ перед проведением обычного контроля. Компьютеризация позволяет осуществить контроль всего контингента обучаемых и сделать его более объективным, не зависящим от субъективности преподавателя. По словам И. Г. Захаровой, главное требование, предъявляемое к современной контролирующей системе, заключается в следующем: она должна быть абстрагирована от содержания, уровня сложности, тематики, предметной направленности и типа отдельных тестовых заданий и способна работать на изолированных компьютерах, в локальной сети и в сети Интернет. И. В. Холодкова справедливо указывает на одну из негативных сторон компьютерного тестирования. Не все тесты показывают, на какие вопросы были даны неправильные ответы. И, тем более, не все тесты дают возможность увидеть правильное решение заданий. А эти результаты необходимы учащемуся для самоанализа своей работы и самооценки своих знаний. Сразу после прохождения тестирования появляется статистика: время тестирования, количество попыток, количество набранных баллов из числа возможных. Тест может быть настроен таким образом, чтобы он демонстрировал правильные ответы, либо обратную связь. В качестве обратной связи может быть ссылка на учебный материал или решения задач. Данная система тестирования предоставляет большие возможности по сбору и показу статистической информации: по каждому ученику и по всем учащимся в целом. Обзор результатов тестирования позволяет проанализировать как тест, так и свою преподавательскую деятельность.

Литература

1. *Новые* педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

2. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998.

3. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2005.

Д. Т. Расулмухамедова
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

Использование мультимедийных средств при обучении модулю «Устное общение»

С целью воспитания молодого поколения, обладающего современными знаниями и новыми педагогическими технологиями, подготовки квалифицированных кадров, отвечающих высшим духовным и нравственным требованиям, приняты закон «Об образовании» и «Национальная программа подготовки кадров». Требованием времени является непрерывное развитие качества учебно-воспитательного процесса высшего образования путем применения информационных технологий, способствующих повышению эффективности в системе обучения и воспитания.

Актуальной задачей сегодняшнего педагога является знание современных инновационных, информационно-коммуникационных технологий и использование их в учебном процессе.

Известно, что усвоение учебных материалов со стороны студентов и сохранение полученной информации в памяти учащихся зависит от методов обучения. Наряду с применением традиционных методов нужно использовать активные методы, что позволяет глубже усвоить получаемую информацию. В настоящее время существует большое количество современных педагогических технологий и методов обучения, в том числе средств обучения с помощью мультимедия. Здесь появляется вопрос: что означает понятие «мультимедиа» и что это такое?

Мультимедиа – это представление учебного материала учащимся с помощью аудио, видео, текста, графики и анимации с использованием технических и программных средств информатики. Использование мультимедийных средств в образовании дает следующие возможности:

повышение эффективности учебного процесса;

развитие личных качеств обучающихся;

развитие коммуникативных и социальных способностей обучающихся;

расширение возможностей индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения каждой личности с помощью компьютерных технологий, электронных информационных ресурсов;

самостоятельное ведение учебной деятельности;

воспитание навыков приспособленности к быстро меняющимся социальным условиями и успешного выполнения профессиональных задач с использованием современных образовательных технологий.

Для полного раскрытия возможностей мультимедийных технологий обучающимся нужна помощь компетентных преподавателей. Наряду с использованием учебника, преподаватель должен помочь обучающимся в использовании мультимедийных технологий, то есть не только представлять информацию, и управлять процессом. Одним из эффективных методов формирования грамотной культурной речи, также, на наш взгляд, является применение мультимедийных средств в обучении. Использование аудио- и видеоматериалов на учебных занятиях повышает интерес к изучаемой теме, пробуждает стремление к новым знаниям.

Исходя из вышеизложенного, хотим более подробно остановиться на возможностях применения мультимедийных средств обучения в процессе освоения модуля «Устное общение».

1. В процессе преподавания модуля «Устное общение» можно развивать навыки творческих отношений, творческого мышления студентов в процессе образования.

2. В рамках модуля «Устное общение» применение аудиозаписей поможет обучающемуся освоить ситуативные формулы речевого этикета. Использование аудио- и видеозаписей, в том числе, стихотворных произведений из классической и современной литературы повысит эффективность уроков.

3. Увеличивается интерес к освоению новых знаний

4. Полученные знания долго сохраняются в памяти обучающихся, что делает возможным их практическое применение в конкретных речевых ситуациях.

5. Мультимедийная презентация обеспечивает прямое восприятие информации. Обучающийся видит все сведения и может использовать заинтересовавшие его части материала. Восприятие материала не требует большого труда и времени.

6. Использование преподавателем электронных презентационных слайдов в рамках учебного модуля «Устное общение» дают возможность широко применять их как наглядные средства обучения. Анимации облегчают усвоение темы со стороны студентов и повысит степень наглядности. Материалы слайдов можно использовать как раздаточные материалы. Учащиеся могут выразить свои отношения к слайдам, делать их анализы и заключения по ним.

Существуют некоторые проблемы в применении мультимедии в процессе образования. В частности:

разработка учебных материалов и других указаний в виде электронных пособий или учебных компьютерных программ, необходимых для образовательного процесса, требует специальных навыков;

сложные методы представления информации могут отвлечь внимание обучающихся от основной темы изучения. Информации большого объема, различные приложения и другие, используемые в средствах мультимедии, могут отвлечь внимания студентов;

сложности в создании учебных материалов. Создание элементов мультимедиа-аудио, видео графических и других элементов сложнее, чем создание традиционных материалов в виде текстов;

требует больше времени. Особенно много времени и внимания требует создание мультимедийных средств обучения;

проблемы, возникающие в подготовке и использовании средств программного обеспечения и техники. Для эффективного использования мультимедийных средств обучения технические средства должны быть в исправном состоянии;

трудности, возникающие при чтении информации через экраны компьютеров. Чтение компьютерного текста сложнее, чем чтение текста, напечатанного на бумаге.

В заключении нужно отметить, что одно из важных требований организации современного образовательного процесса в том, чтобы без лишней эмоциональной и физической нагрузки, в краткие сроки достичь высоких результатов. Мы считаем, что в этом, несомненно, могут помочь мультимедийные средства обучения.

Литература

1. *Ибрагимова М.* Применение интерактивных методов в процессе образования. Toshkent: Uzluksiz ta'lim, 2005, №5,стр.16-17.

2. *Ишмухамедов Р. и др.* Инновационные технологии в образовании. Ташкент, 2008.

3. *Vaughan T.* Multimedia: Making It Work. Chapter 1: What Is Multimedia? 2011. ISBN: 978-0-07-174850-6/p.15

Г. М. Рахматуллаева
Университет мировой экономики и дипломатии
(Ташкент, Узбекистан)

Инновационные процессы как фактор совершенствования деятельности высших образовательных учреждений

Республики Узбекистан в качестве приоритетной задачи социально-экономического развития выбрала инновационный путь. Успешность его реализации в определяющей степени зависит от кадрового обеспечения, поскольку основным ресурсом движения по пути повышения эффективности и конкурентоспособности является интеллектуальный ресурс. В целях реализации постановления Президента Республики Узбекистан от 20 апреля 2017 г. № ПП-2909 «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» разработан «Комплекс мероприятий по кардинальному совершенствованию системы высшего образования на период 2017–2021 гг.».

Для повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием будут разработаны обновленные квалификационные требования направлений образования, учебные планы и программы, подготовлена учебная литература и учебно-методические комплексы. Особое внимание уделено необходимости совершенствования национальной системы ежегодного определения рейтинга высших образовательных учреждений, где основными показателями станут востребованность выпускников на рынке труда и эффективность внедрения в практику результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава.

Высшая школа республики в целом и учреждения системы образования призваны определить приоритетные направления инновационной деятельности для подготовки специалистов, способных достойно отвечать на вызовы времени и в совершенстве управлять инновационными процессами от конкретного субъекта хозяйствования до уровня государственных структур. Слово «инновация» (лат. innovatio – обновление; innovare – обновлять) означает «введение чего-л. нового; нововведенная вещь; модернизация; реформа». В общепринятом понимании, инновация определяется как конечный результат деятельности, получивший воплощение в виде нового либо усовершенствованного продукта. Инновации являются универсальной ценностью общества и могут быть социально-экономическими, технологическими, организационно-управленческими и др.

Нас, понятно, интересуют культурно-образовательные инновации. В последние годы всё большее значение приобретает новая область знания – педагогическая инноватика – сфера науки, которая изучает новые технологии, процессы развития и новую практику образования, что в конечном счете предполагает формирование новых педагогических реалий и возникновение новой культурной традиции. Иными словами, инновационный процесс можно рассматривать как процесс доведения идеи до стадии практического использования и реализацию связанных с этим изменений в социально-педагогической среде. Деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение и формирующая систему управления этим процессом, может быть определена как инновационная деятельность. Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно назвать присущей образованию характеристикой, вытекающей из его основного смысла, сущности и значения.

Новизна любого средства всегда носит конкретно-исторический, относительный характер (как в личностном, так и во временно́м плане): то, что ново для одной школы, вуза или одного преподавателя, может быть пройденным этапом для других. Не

имеет значения, являются ли в настоящее время идея, концепция, технология объективно новыми или нет, можно определить время, когда они были объективно новыми (к примеру, в свое время новой была классно-урочная система Я. А. Коменского). Появившись в конкретное время и помогая прогрессивному решению задач определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому педагогам нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность.

К основным функциям инновационной деятельности преподавателя относятся прогрессивные изменения педагогического процесса и его компонентов. Речь идет об изменениях в целях (например, одна из таких новых целей – развитие индивидуальности учащегося), изменение в содержании образования (например, новые стандарты образования), новые средства обучения (например, компьютерное обучение), новые идеи воспитания (Ю. П. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), новые способы и приемы обучения (В. Ф. Шаталов), развития (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), воспитания младших школьников (Ш. А. Амонашвили) и др.

В основание классификации инноваций в образовании должны быть положены определенные критерии, на основе которых они будут проводиться в зависимости от того, в какой области и в каком конкретном секторе образования проводятся нововведения: в содержании образования, в технологии, в организации, в системе в целом и/или в управлении – уже в зависимости от способа осуществления нововведений, от широты и глубины новаторских мероприятий.

Дальнейшее устойчивое развитие образования немыслимо без изменения самих основ инновационной деятельности, так как естественный творческий потенциал людей перестает справляться с нарастающим количеством и качеством педагогических задач. Воплощая свой замысел в жизнь, педагог демонстрирует тем самым свою способность предвидеть ход событий.

Целенаправленная, теоретически проработанная и научно обоснованная инновационная педагогическая деятельность должна стать важным компонентом инновационной инфраструктуры образования республики, призванным способствовать выполнению социального запроса общества по повышению качества высшего образования. Выполнение этой насущной задачи невозможно без педагогов-новаторов, которые составляют основу системы образования, ее базис и являются движущей силой ее развития.

Мы живем во время переоценки ценностей и пересмотра жизненных ориентиров. Что было и что будет ценно и значимо в новом времени? Это не только вопросы жизни и смерти, войны и мира, столкновения добра и зла, но и проблемы взаимоотношений личности и общества, проблемы ценностных ориентиров в жизни человека. Дальнейшее развитие и совершенствование общества зависит от социально-экономических и политических изменений. Вот почему приоритетной задачей педагогов и всей системы образования является задача формирования гражданина с устойчивой внутренней патриотической гуманистической позицией и осознанием того, что он – хозяин на своей земле, востребован в своей стране, ответственен за ее судьбу, имеет возможности для собственной реализации. Это уже не просто человек-исполнитель, а человек-создатель, способный принимать самостоятельные решения и нацеленный на творческое развитие и реализацию собственной индивидуальности. Иными словами, задача образовательного процесса – формирование в учащихся субъектности, способности к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию.

В условиях реформирования современной образовательной системы ни одному преподавателю невозможно обойтись без постоянной подпитки имеющихся знаний и пополнения их в процессе профессионального самообразования. В нынешних условиях сложного и необычайно многогранного и стремительно меняющегося мира нам, педагогам, как никогда, необходимо учиться гибкости и нестандартности мышления, широкому использованию современных средств коммуникации, формировать в себе чувство нового, отказаться от консерватизма и быть готовыми к пересмотру привычной педагогической философии.

Следует отметить, что в настоящее время в образовательном процессе республики активно применяется проблемное, программированное, уровневое, адаптивное, модульное обучение. Помимо этого, инновационные методы должны также внедряться в организацию и управление образовательным процессом. Освоение новых педагогических технологий обеспечивает эффективность педагогической деятельности, способствует совершенствованию образовательного процесса.

Для того, чтобы осуществлять и поддерживать образовательный процесс в инновационном режиме, каждому преподавателю важно придерживаться принципов гуманистической педагогики, внедрять технологию оптимизации учебно-воспитательного процесса, а также технологии, которые основаны на применении новых идей и средств информатизации и массовой коммуникации.

Для достижения гарантированных результатов педагоги должны владеть системно-деятельностным подходом в обучении и воспитании, основанном на единстве теории и практической деятельности, уметь индивидуализировать образовательный процесс через развивающее обучение, обладать способностью к прогнозированию, исследованию и корректировке деятельности в меняющихся условиях, использовать вариативность методов и подходов в своей каждодневной работе, уметь осуществлять рефлексию образовательного процесса.

Большую роль в обновлении системы профессиональной компетентности и формировании инновационной культуры педагога играет процесс повышения квалификации, прохождение курсов, стажировок, практик, участие в работе семинаров, тренингов. Изучение и распространение инновационного педагогического опыта должно осуществляться через деятельность различных творческих групп, научных и методических обществ педагогов, через работу научно-методических и педагогических советов, научно-практических и научно-методических семинаров, конференций. И возможностей для этого немало: это фестивали педагогического мастерства, мастер-классы, педагогические мастерские, педагогические марафоны и др. Почему бы нам не проводить ежегодную Республиканскую выставку научно-методической литературы и педагогического опыта, где можно было бы ознакомиться с книжными новинками и с инновационной работой творческих педагогов страны?

Для широкой популяризации было бы целесообразно шире использовать публикации материалов, освещающих опыт инновационной деятельности педагогов, в профессиональных изданиях, на образовательных сайтах, организовывать участие специалистов учреждений образования, внедряющих инновационные проекты, в республиканских и международных интернет-форумах.

Сегодня держать руку на пульсе новых идей и путей их реализации становится престижным в формировании имиджа современной творческой личности педагога, а для этого необходимо глубоко проникнуться чувством самосовершенствования, причем не под воздействием обязательных директив, а руководствуясь чувством личной готовности к овладению новыми знаниями, умениями и навыками. Как показывает опыт, степень такой готовности определяется насущной потребностью найти

актуальную информацию и обработать ее в соответствии с поставленной задачей. Постоянное совершенствование своей информационной компетенции является наиважнейшей педагогической деятельностью, так как это реально помогает пополнять знания, значительно повышает качество творческого подхода к решению насущных задач и постановке образовательных целей.

Для современного педагога Интернет обязательно должен стать персональной площадкой для сетевого общения со своими коллегами с целью обмена учебными материалами и идеями через чаты, форумы, блоги, сетевые сообщества и электронную почту. Одним из действенных источников накопления информационных материалов, представляющих профессиональный интерес, являются подписки на почтовые рассылки, осуществить которые можно на многих образовательных сайтах и информационно-справочных порталах.

Самосовершенствование информационной компетенции современного педагога связано с самообразованием, которое немыслимо без его тесного сотрудничества с электронными библиотеками, где можно воспользоваться доступом к использованию учебных материалов на персональном компьютере с целью дальнейшей самостоятельной организации образовательного процесса, а также возможностью обучаться на различных дистанционных курсах.

Только самообразование может позволить каждому преподавателю оставаться актуальным в современных условиях, служить совершенствованию его педагогической деятельности и, прежде всего, творческому взаимодействию с учащимися на высоком инновационно-технологическом уровне. В процессе самообразования происходит пополнение, углубление, актуализация, систематизация и применение профессиональных знаний и умений при решении познавательных и практических задач, ведь известно, что самостоятельно полученные знания, как правило, конструктивно включаются в мышление и выступают основой для приобретения и более глубокого восприятия новой информации.

Обобщая вышесказанное, подчеркну, что инновации в сфере образования могут быть успешно использованы в обучении, воспитании, управлении и переподготовке кадров. Развитие инновационной системы образования в любой стране мира определяется во многом тем, какое участие в этом процессе занимают учреждения высшего образования. Необходимость расширения их инновационной деятельности объясняется целями и задачами, содержанием образовательного процесса в вузах, от чего зависит качество знаний, умений, навыков обучающихся, а в конечном итоге – благосостояние страны и ее конкурентоспособность в мире.

Д. К. Сагдуллаева
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Различные компоненты обучения лексике арабского языка

Как известно, арабский язык является одним из древнейших и наиболее развитых языков мира. Он стоит в одном ряду с языками, оказавшими наибольшее влияние на весь ход мировой цивилизации. Роль арабского языка для народов Востока вполне сопоставима со значением латинского и древнегреческого языков для развития Европейской культуры. Арабский, латинский и древнегреческий языки – это языки науки и ученых, внесшие огромный вклад в дело просвещения людей.

Арабский язык является государственным языком 22 арабских стран. В каждой арабской стране в обиходной речи используется свой диалект, отличный от арабского литературного языка. В диалектах имеется определенная традиция произношения и употребления форм, которые образованы согласно модели каждого диалекта в результате непосредственного воздействия на них целого ряда факторов: культурно-исторические условия, языковая политика, система образования, вопросы религии, экономические и культурные связи, иностранные языки, имеющие распространение в той или иной стране.

В ходе изучения арабского языка овладение его лексикой является важным аспектом, напрямую связанным с разными видами речевой деятельности. Так как именно лексика передает непосредственный предмет мысли собеседника. Знание иностранного слова означает узнать его форму, значение, специфику употребления. В процессе овладения новой лексикой перед студентами ставятся следующие задачи:

найти слово в памяти;

произнести его;

ассоциировать графический образ слова с лексическим значением;

определить грамматическую форму слова и связи с другими словами;

включить в словосочетание на основе смысловой совместимости и в соответствии с грамматической нормой.

Методика обучения лексике включает в себя лингвистический, психологический и методологический компоненты. Лингвистический компонент включает знание студентом формы, значения и специфики употребления слова. Психологический компонент – способность студента использовать лексику в процессе общения. А методологический компонент – способность студента самостоятельно работать со словарем, найти в нем необходимое слово, вести собственный словарь.

Формирование лексического навыка предполагает овладение студентом правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, четким определением значения лексической единицы, соотнесенностью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение правилами выбора и употребления лексической единицы в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарем, с текстом, лексическими упражнениями при активизации лексики в иноязычной речи. В связи с этим выделяют следующие этапы работы над усвоением новой лексики: введение лексических единиц, формирование навыка в процессе работы со словарем, текстом и лексическими упражнениями, активизация лексики в арабской речи. Далее рассмотрим эти этапы.

1-й этап. Семантизация. Проблема введения лексических единиц на уроке арабского языка является актуальным вопросом для многих методистов и преподавателей. Организация знакомства студентов с новой лексикой влияет на ее дальнейшее усвоение. Обучение новой лексике можно организовать следующими способами: использование наглядность; введение слов в диалогах; знакомство с новыми словами на основе текста; работа с компьютерными программами, предназначенными на усвоение новой лексики; поиск новых слов в различных словарях;

2-й этап. Тренировка. Тренировка студентов в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочняющих семантику новых слов и словосочетаний, обра-

зованных на основе смысловой совместимости. Тренировочные упражнения можно организовать следующими способами: найти в тексте слова, относящиеся к данной теме; показать называемые предметы; сгруппировать слова по указанному признаку; найти в тексте антонимы к словам, данным на доске; подчеркнуть новые слова в предложении; записать слова из текста под диктовку; и т.д.

3-й этап. Применение. На данном этапе осуществляется процесс закрепления в активной памяти освоенной лексики для дальнейшей активизации в речи. Активизацию лексики можно организовать следующими способами: прослушать диалог; составить аналогичный на эту же тему; составить диалог на основе монолога, используя употребленные в нем речевые клише; описать рисунок, используя ключевые слова; написать резюме, используя новую лексику и т.д.

Следует подчеркнуть, что при обучении новой лексике студенты должны проработать все три этапа, благодаря чему они смогут пользоваться материалом в любых ситуациях общения. Вопрос активно-пассивной лексики определяется учебным стандартом. Выбор новой лексики определяется не только уровнем владения арабским языком, но и возрастными особенностями студентов. Работа над накоплением словаря сопутствует всему процессу обучения. Почти на каждом втором занятии происходит знакомство с новой лексикой и работа по ее усвоению. Преподаватель должен пробудит интерес к тщательной работе над словом, к постоянному расширению словарного запаса. Необходимо периодически тестировать студентов на овладение новой лексикой. Тестирование помогает определить объем индивидуального словаря, видеть свое продвижение в обогащении словаря. Способность студентов принимать активное участие в живом общении и не ощущать трудностей при переводе являются наглядным доказательством уровня владения лексикой и грамматикой арабского языка.

Литература

1. *Игровое* обучение иностранным языкам: справ. пособие. Минск: Высшая школа, 1999.

2. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1999.

С. О. Сапаева
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чтение приносит большую пользу для развития личности человека и это, безусловно, известно всем.

Текст является основной языковой единицей содержания обучению иностранным языкам. В контексте рассматриваются лексические и грамматические единицы, состоящие из фонетических и графических единиц. Сами тексты служат материалом для коммуникативных заданий при обучении говорению и чтению. Определение текста, считавшееся одним из наиболее удачных в современной лингвистике, принадлежит И. Р. Гальперину: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической,

стилистической связи, имеющей определенную направленность и прагматическую установку».

Читательская компетентность подразумевает сформированность у студентов навыков и умений оперирования письменной информацией: поиск нужных текстов, их отбор и организация в соответствии с определенной темой, их адекватное прочтение и интерпретация, устная и письменная репрезентации прочитанного

Для успешного овладения чтением необходимо:

подбирать тексты в соответствии с возрастными особенностями, речевым и жизненным опытом студентов, их интересами;

тексты должны отличаться занимательностью и привлекательностью сюжета, быть доступными с точки зрения языковых трудностей, отличаться актуальностью с позиций общечеловеческих ценностей, содержать проблему;

тексты необходимо снабдить предтекстовыми, текстовыми или послетекстовыми заданиями (комментариями, аннотациями, рекомендациями).

При помощи текста сообщается экстралингвистическая информация о жизни, нравах и обычаях народа – носителе данного языка.

Авторы зарубежных англоязычных методик также выделяют несколько видов и умений чтения, которые способствуют решению тех или иных коммуникативных задач, связанных с использованием письменных текстов:

• Skimming (определение основной темы/идеи текста);

• Scanning (поиск конкретной информации в тексте);

• Reading for detail (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла)

Прикмы работы с материалом текста и соответствующие упражнения на **предтекстовом этапе** предназначаются для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, тренировки сиюминутной их семантизации, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видовременными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой для формирования навыков вероятностного прогнозирования.

Сформулировать предположения о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций, либо фрагментов видео или даже музыкальных отрывков; определить основную идею текста по данным словам, какие ассоциации вызывают эти слова. Могут быть даны слова с переводом, либо слова с определениями, просмотреть текст/первый абзац и определить, о чем этот текст, прочесть вопросы/утверждения по тексту и определить его тематику и проблематику.

«Mind Map»

Преподаватель пишет на доске ключевое слово. Студентам нужно подобрать к данному слову спонтанные ассоциации, которые записываются на доске в форме списка. Затем текст, в котором речь идет о вышеназванном ключевом слове, раздается студентам. Его читают и пересказывают.

На **текстовом этапе** предполагается использование различных приемов извлечения информации и трансформаций структуры и языкового материала текста. На этом этапе можно предложить студентам следующие задания:

найти ответы на предложенные вопросы.

подтвердить правильность или ложность утверждений, либо выявить, что это в тексте не упомянуто.

составить предложения по порядку.

найти соответствия.

выполнить задание на множественный выбор.

подобрать подходящий заголовок к каждому из абзацев.

вставить подходящее по смыслу слово или предложение, попущенное в тексте и т.п.

Раскрывая творческую активность студентов на уроках иностранного языка, преподаватель предлагает выполнить, например, «Диктант-фантазию». Задание заключается в том, что преподаватель диктует начало истории (текста). Затем он предлагает продолжить историю одним-двумя предложениями. При этом студентам нельзя предугадывать сам сюжет истории, а следует расширить и приукрасить продиктованное. Сюда подходят небольшие истории, притчи, анекдоты. В конце каждый студент зачитывает свою историю, затем преподаватель читает вслух сам оригинал.

Часто используемое задание «Текст с пропущенными словами» помогает студентам расширить словарный запас. Допустим:

Вариант А. Преподаватель раздает лист с текстом, где пропущены слова. Студенты работают в группах по двое и заполняют пропуски самостоятельно.

Вариант Б. Преподаватель раздает текст с пропусками и список с пропущенными и лишними словами, которые расположены в алфавитном порядке. Студенты работают над текстом в маленьких группах.

«Puzzle»

Преподаватель предварительно разрезает несколько текстов и перемешивает их. Студенты работают в маленьких группах и реконструируют данные тексты в нужной последовательности. Преподаватель может также к данным текстам добавить сюжетные фотографии, картинки, отрывки из других текстов.

На **послетекстовом этапе** приемы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста. Студенты работают на послетекстовом этапе над заданиями как: 1. Выявить новое из прочитанного текста, высказать свое мнение по поводу прочитанного. 2. Опровергнуть утверждения или согласиться с ними. 3. Доказать или охарактеризовать что-то. 4. Сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обосновать свой ответ. 5. Составить план текста, выделив его основные мысли.

«Совершенствование стиля»

Преподаватель раздает лист с текстом. Студенты читают текст и пишут к нему вывод. Затем студент обменивается со своим соседом своим выводом и улучшает свой стиль, т.е. «приукрашивают» свои выводы именами прилагательными, сложноподчиненными предложениями и т.д. Далее идет обсуждение результатов.

«Реклама»

Преподаватель раздает лист с текстом. Студенты читают текст, рисуют на тему текста красивую рекламу и подбирают к рисунку подходящий слоган.

Привычка концентрироваться на незнакомых частях текста, что вызывает разочарование и детальное чтение. Напротив, студентов нужно побуждать к пониманию текста на основе уже имеющихся знаний несмотря на скромные языковые знания.

Литература

1. *Золотова Е. Ю.* Работа с текстом на уроках иностранного языка // Старт в науке. 2017. № 4-1.

Д. С. Саъдуллаев
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

СОВОКУПНОСТЬ ФАКТОРОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Условия, в которых протекают те или иные педагогические процессы, неправомерно сводить только к обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, так как профессиональная культура специалиста представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и влияния, возможного и должного. Поэтому под условиями мы понимаем нечто самостоятельно существующее, в деятельности трансформирующееся.

Исследователи считают, что повышение уровня профессиональной компетентности преподавателей заключается в том, что знания, умения и навыки (ЗУНы), преобладающие на начальных этапах, диалектически отрицаются, переосмысливаются в процессе практической деятельности и преобразуются в качественно более совершенные структуры сознания и личности.

В «Философско-энциклопедическом словаре» развитие трактуется как «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [1]. При этом подчеркивается обязательность и одновременность наличия всех трех указанных свойств. Не вдаваясь в детали философского анализа, отметим, что налицо явные несоответствия. Начальный уровень развития характеризуется возникновением новой системы, предшествующей ей в виде определенных предпосылок – разрозненных компонентов. На следующем уровне происходит возникновение внутри существующей системы определенного единства компонентов более высокого уровня. И на этих уровнях происходит замена одной системы другой в результате происшедших изменений, развитие новой возникшей системы. В этом заключаются методологические позиции в понимании сущности процесса развития и его уровней.

В саморазвитии личности образование играет ведущую роль. Выделяются такие факторы, как квалификация преподавателя (творческие, мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные способности) и содержание обучения, которое структурируется не только программой, но и преподавателем, причем таким образом, чтобы каждая доза была представлена как проблемная ситуация, т.е. осуществлялось воздействие на потребности, способности, нормы. Обратим внимание на некоторые разновидности образования: а) доза учебного материала с целью сделать общую проблему частной проблемой каждого (воздействие на потребности); б) учебный материал, в котором опорные знания дополнены новой информацией (воздействие на нормы); в) учебная ситуация, когда обучаемый делает маленькое открытие (воздействие на способности). В результате обогащается сфера потребностей, норм, способностей, обеспечивается целостный педагогический процесс, происходит становление личности, возрастает познавательная активность, усиливаются творческие поиски, формируются убеждения.

Адекватное реагирование новатора учителя-словесника на постоянно происходящие в обществе изменения, предполагает активизацию своего творческого потенциала, развития в себе креативности. Развитие последней представляет собой одну из главных линий личностного развития. Именно творчество позволяет человеку проявить свою индивидуальность и уникальность.

Чтобы креативность формировалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, процесс должен происходить в специально

создаваемых условиях. Одним из таких условий должно быть системное непрямое формирующее воздействие, осуществляемое через комплекс условий микросреды. При этом СРЕДА должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариативностью (богатством возможностей). Неопределенность будет стимулировать поиск собственных ориентиров и жизненных смыслов, а многовариантность – обеспечивать возможность их нахождения. И, наконец, СРЕДА должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

По нашему мнению, тяга к творческому новаторству возникает там, где появляется группа потенциальных или действительных единомышленников, так как новаторство требует коллективности, сближения и даже признания, хотя бы в небольшом круге людей близкого интеллектуального уровня. Такая среда должна быть не только благоприятной для развития творческости, подкрепления креативного поведения, но и предоставлять образцы творчества, развивать потребность к творческому труду.

Особенно это касается СРЕДЫ, в которой идет становление педагога-творца, где огромную роль играет образец – личность профессионала, на которую ориентируется другая личность. СРЕДОЙ и одновременно одним из условий развития лингвокультурологической компетенции преподавателя русского языка (как неродного) является совместная деятельность по самосовершенствованию работников педагогического коллектива языковых кафедр вузов.

Чтобы педагог состоялся как творческая индивидуальность, необходимым условием его развития является волевая активность, показателями которой служат определенные волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, выдержка, решительность, инициативность, самостоятельность, смелость, организованность. Ценностные ориентации педагога, выполняя прогностическую, проектирующую функцию, позволяют учителю выстроить модель своей деятельности, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании.

Важнейшим условием развития лингвокультурологической компетенции преподавателя является его личное духовное развитие и духовное влияние на учащихся. Духовные влияния пробуждают, изменяют и развивают жизненные отношения личности. Чтобы влияние совершилось и удалось, необходима система располагающих логических онтопсихологических условий. Это – зрелые личностные свойства «другого» источника влияния; развивающие качества, динамика и ситуация самого влияния; благоприятные внутренние условия приятия.

Важную роль в развитии педагога играют нравственные чувства. Сущность нравственного самовоспитания заключается в том, чтобы нравственно должное превратить в личностно-потребностное, чтобы строить свое поведение в соответствии с нормами морали в самых разных и конкретных жизненных ситуациях. Чтобы успешно заниматься нравственным самовоспитанием, необходимо иметь представление о своих нравственных качествах, реалистически оценивать себя: какие качества в себе закреплять, какие развивать, от каких избавиться, какие приобретать. Определяя цели самовоспитания личности с верной жизненной направленностью на первое место ставят качества, составляющие основу жизненной позиции, необходимые в общественно-трудовой деятельности. У преподавателя вуза такими качествами должны быть: любовь к своей профессии, инициативность и творчество, высокая педагогическая культура.

Особо следует остановиться на самовоспитании педагогического такта, как важнейшего нравственного качества учителя. Задачи его заключаются в том, чтобы, во-первых, дорасти до подлинной внутренней нравственной культуры в своих отношениях к людям, к учащимся в особенности (что есть суть и результат всего нрав-

ственного развития личности), а во-вторых, одновременно достигнуть высокой культуры самовыражения, внешне адекватного поведения.

Педагогический такт помогает снимать «материал сопротивления», обеспечивает взаимопонимание воспитателя и воспитанников. Без единомыслия, сопереживания нет взаимной тактичности, нет сотрудничества. Развитое педагогическое мышление, способное охватить цель, идею, замысел, логику своего и чужого (прежде всего, передового) опыта, формируется только в ходе реальной продуктивной деятельности, в которой сам человек ощущает себя не только в качестве преобразователя своих сил, но и в качестве действующей силы, причем важнейшим предметом продуктивности является сам человек. Сегодня такое мышление должно вобрать в себя готовность личности к быстро наступающим переменам в обществе, к неопределенному будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

Таким образом, задачи самовоспитания педагогической тактичности можно свести к трем условиям: самовоспитанию нравственно-педагогического сознания, самовоспитанию педагогического мышления и самовоспитанию педагогических нравственных умений.

Из вышеизложенного следует, что чем больше развиты у человека способности, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения действительностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способностей. Ведущими общими способностями креативного педагога считаем «интеллект», «креативность», «обучаемость», которые проявляются во всех его психических процессах – в особенностях внимания, восприятия, памяти, мышления, речи, воображения, эмоциональных состояниях и направленности.

Учебные предметы гуманитарного цикла интегрируют образовательный процесс в целом, так как они приобщают ученика к высокой общей и коммуникативной культуре. Современное языковое образование связано с возникновением и формированием новой лингвистической парадигмы – функционально-прагматической. Переход к семантико-функциональному взгляду на язык продуктивен с точки зрения освоения его коммуникативных функций и влечет за собой ряд изменений в процессе преподавания родного и иностранного языков в школе (в вузе, в системе поствузовского образования). Новое содержание требует и иных форм преподавания этого предмета. Освоение важнейших коммуникативных действий будет способствовать изменению и самого языкового статуса личности учителя.

Поликультурность в образовании и многосторонний (междисциплинарный) подход к содержанию знаний, обеспечение интеграции учебных дисциплин, содержательная интерпретация взаимосвязи человека с природой и обществом – путь, который может способствовать глобальной самоорганизации человечества. Одновременно всё это может быть условием вхождения конкретного человека, личности в единое мировое информационно-образовательное и коммуникативное пространство. Соответственно, постоянная работа учителя по совершенствованию собственного языкового статуса в информационно-образовательном пространстве – важнейший источник повышения педагогического профессионализма и мастерства.

Обобщив вышеизложенное, полагаем возможным определить следующие педагогические условия развития лингвокультурологичсекой компетенции преподавателя русского языка (как неродного, иностранного) вуза:

включенность деятельности преподавателя в системные отношения непрерывного профессионального образования;

позитивная мотивированность самосовершенствования и саморазвития педагога путем осознания противоречия между объективными требованиями к деятельности, личности учителя и реальным уровнем его профессиональной подготовки (готовность к самосовершенствованию);

целенаправленность саморазвития педагогических и психологических способностей педагога (интеллект, креативность, волевая активность, педагогическое мышление);

наличие развивающей образовательной среды (культурологическое полиязыковое пространство (концепция образования), система совместного саморазвития педагогов);

интеграция учебных дисциплин в вузе;

использование в процессе обучения инновационных педагогических технологий, форм и методов, повышающих качество образования;

активная самореализация в жизни и труде.

Таким образом, выделенные педагогические условия представляют систему обстоятельств, обеспечивающих качество педагогического процесса, успешность достижения целей обучения, воспитания и развития личности педагога, и, следовательно, целенаправленное развитие лингвокультурологической компетенции преподавателей русского (как неродного, иностранного) языка вуза.

Литература

1. *Философско-энциклопедический* словарь. М., 2001.

2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.

3. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996.

4. *Бердяев Н.* Воля к жизни и воля к культуре // Слово. 1990. № 1.

5. *Крюкова Г. А.* Роль русского языка в системе профессиональной подготовки специалиста иностранного языка // Лингвистические и экстралингвистические проблемы межкультурной коммуникации: материалы науч. регион. конф. Ставрополь, 2000.

И. М. Турсунова
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Ташкент, Узбекистан)

Виды работ по воспитанию нравственности в процессе обучения русскому языку как неродному (обучая – воспитывать)

Воспитание нравственности в процессе обучения должно занимать особое место на занятиях русского языка как неродного, так как одной из главных целей образования является развитие высоконравственной, гармоничной, физически развитой и духовно здоровой личности, способной к творчеству и самоопределению.

Ш. М. Мирзиёев в своем выступлении на торжествах, посвященных 26-летию независимости Узбекистана, подчеркнул, что «воспитание здорового и гармонично развитого поколения, целеустремленной и энергичной молодежи, способной взять на себя ответственность за судьбу и будущее Родины, направить на это все свои знания и потенциал, – для нас жизненно важный, главный вопрос» [1].

Нравственность – это правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил [2].

Нравственные ценности – это набор ценностных установок, которые в будущем становятся нравственными правилами поведения. Благодаря этим установкам мы стремимся к добру, проявляем любовь к Родине, своему народу.

Сформулировать, поставить перед собой воспитательную цель занятия нетрудно, однако намного сложнее, какими методами и приемами и на каком материале это осуществить.

Мы считаем, что на занятиях русского языка необходимо использовать материал с ярко выраженной нравственной окраской. Это тексты, в которых речь идет о доброте, человечности, милосердии, совести, любви к Родине, которые побуждают учащихся не только думать, но и формировать нравственные позиции, активизируют творческое мышление.

Большое воспитательное значение имеют задания, которые характеризуют человека по его действиям и качествам, которые побуждают у учащихся раздумья о жизни, о взаимоотношениях людей, о связи прошлого, настоящего и будущего, о своем месте в жизни. Например, на занятиях по теме «Духовность и культура спасут мир», предусмотренных календарно-тематическим планом практического занятия по русскому языку НУУз, необходимо использовать рассказы, афоризмы А. П. Чехова, замечательного русского писателя, который придавал большое значение наличию у людей искренней деликатности, которая глубже, чем просто внешняя вежливость человека. Можно использовать рассказы К. Паустовского «Стальное колечко», «Кружевница Настя», «Старый повар» и др.

При работе над текстами необходимо использовать технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Это метод графического изображения «Интеллект-карта», метод ТРИЗ (теория решения изобретательных задач), «Круги по воде» (поиск ключевых понятий и раскрытие их существенных признаков). ПОПС-формула, метод ЗХУ («знаем, хотим узнать, узнали»).

При ответах на вопросы студенты должны использовать, записанные и выученные ранее фразы, которые им полезны всегда: «Я думаю, что…», «Я хочу сказать, что…», «Если я не ошибаюсь…», «Это не совсем так…», «Я сомневаюсь», «Очень жаль. Кстати,…». В группах со слабой подготовкой целесообразно объяснить употребление глаголов с частицей *-ся*, которые могут выражать совместные действия нескольких людей, пояснить, что часто, после этих глаголов употребляются существительные в творительном падеже с предлогом *с*, отвечающие на вопрос *с кем?*.

Здороваться, поздороваться	с товарищем
Прощаться, проститься	с другом
Советоваться, посоветоваться	с братом
Встречаться, встретиться	с девушкой
Ссориться, поссориться	с одноклассником
Мириться, помириться	с друзьями
Договариваться, договориться	с соседями
Видеться, увидеться	с отцом
Разлучаться, разлучиться	с матерью
Обниматься, обняться	с сестрой
Делиться, поделиться	с соседом
Переписываться	с родными
Перезваниваться	со знакомыми

Большое воспитательное значение имеют задания, которые характеризуют человека по его действиям, где можно использовать слова: *воспитанный, культурный,*

вежливый, корректный, деликатный, тактичный, образованный, интеллигентный, преданный, добрый, отзывчивый, а также их антонимы.

Например:

Выскажите свое мнение по поводу следующих суждений.
• Интеллигентный человек – это прежде всего тот, кто умеет почувствовать чужую боль.
• Уважать культуру другого народа – значит быть интеллигентным человеком.
• Воспитанность – один из важнейших признаков интеллигентности.

Невозможно воспитать высоконравственного человека, не прививая ему любовь к труду и уважение к людям, родине, природе. Этим темам посвящено много текстов в учебных пособиях по русскому языку для студентов узбекских групп неязыковых вузов. Например: «Родина», «Ташкент – столица Узбекистана», «Город Фергана», «Учитель» (З. Таштемирова, «Практический курс русского языка»), «Мечта счастливого человека», «Ровесник Рима», «Чаткальский заповедник», «Случай в Атлантическом океане» (А. И. Нечаева, «Учебное пособие по русскому языку»).

При изучении темы «Узбекистан – государство с великим будущим» не обойтись без материалов Конституции Республики Узбекистан.

После чтения специальных текстов об основном законе республики, студенты отвечают на вопросы, связанные с Днем Конституции, о правах и обязанностях граждан Узбекистана, о защите Родины, как святой обязанности, о праве на труд, образование, свободы личности. Заучивают пословицы: *Мать – символ Родины; Любить Родину – значит любить людей, землю, природу; Семью потерявшие – семь лет плачут, родину потерявшие – весь век плачут; Отечество славлю которое есть, но трижды которое будет; Для блага Родины не жалей своей жизни; Человек без Родины – птица без свободы*.

Особое внимание на занятиях по русскому языку необходимо уделять статьям № 4 «О Государственном языке Республики Узбекистан», № 5 «О Государственных символах», утвержденных законом (флаг, герб, гимн), № 8 о том, что народ Узбекистана составляют граждане Республики Узбекистан независимо от их национальности.

Студенты выразительно рассказывают о гербе, гимне, флаге нашей страны с опорой на иллюстрации, используя в своей речи слова мир, свобода, дружба, сотрудничество, братство, стабильность. Определяют их значения, составляют предложения, небольшие рассказы. Например: «Родина. Ничто в мире не звучит так гордо, как это короткое, но необычайно емкое слово. Родина. Это наш общий дом, место, где мы рождаемся и живем, земля, по которой мы ходим». Можно предложить выучить стихотворения о родине как узбекских, так и русских классиков.

С особым удовольствием студенты заучивают стихотворение М. Ю. Лермонтова «Листок», где раскрывается история странствующего вдали «от отчизны суровой» листка. Крушение надежды героя на обретение покоя и счастья: «иди себе дальше, о странник!», где отчетливо звучит чувство обреченности не находящего покоя вдали от родины героя. Герой на чужбине обречен или на неминуемую смерть, или на бесконечные мучительные скитания.

Студенты заучивают крылатые выражения и высказывания (*Мать – символ родины; Герб – зримый символ страны; Белый голубь – символ мира; Гимн – звуковой символ страны; Знамя и флаг – это святыни*). Большое оживление аудитории вызывает работа по переводу высказываний из трудов нашего первого президента И. А. Каримова, которые стали крылатыми (*Ватан менга нима берди деб эмас, мен ватанга нима бердим деб яшаш керак*).

Целесообразно включать в задания изречения из сочинения Кей Кавуса «Кабус-наме», которое является ценным педагогическим трудом, которое будучи источником нравственности, играло важную роль в воспитании молодого поколения на протяжении многих веков.

Задание. Подумайте и скажите, каким моральным и этическим нормам человеческих отношений учит этико-дидактическое произведение XI века «Кабус-наме».

• Тот сын, которым постоянно руководит разум, никогда не будет пренебрегать правами отца и матери и любовью к ним.

• Такую радость, которая приводит к печали, радостью не считай, и такую печаль, которая приводит к радости, не считай печалью.

• Человек, который упорствует в своем мнении, даже если он не прав, всегда пожалеет об этом.

• Людей, которые приходят к тебе с просьбой, уважай и будь к ним милостив.

• Пока можешь, не покладая рук твори добрые дела.

Задание. Охарактеризуйте человека по его действиям и качествам, которые перечислены ниже. Употребите сложные предложения со словом который и прилагательные *воспитанный, культурный, вежливый, корректный, деликатный, тактичный, образованный, интеллигентный*, а также их антонимы.

Образец: Вежливый человек – это такой человек, который никогда не забывает поздороваться, попрощаться, поблагодарить за услугу.

• Никогда не забывает поздороваться, попрощаться, поблагодарить за услугу.

• Извиняется, опоздав на встречу, собрание, занятие.

• Умеет щадить самолюбие и достоинство других людей.

• Всегда, в любой критической или неприятной ситуации терпелив, сдержан.

• Сидит в присутствии пожилых людей.

• Не выясняет ни с кем отношений в присутствии посторонних.

• Хлопает дверью, когда уходит рассерженный.

• Приветствуя старших по возрасту или положению, называет их по имени и отчеству.

• Разговаривая с кем – либо, не прерывает собеседника.

• Во время спектакля, фильма или лекции разговаривает с соседом.

• Приходя домой поздно, когда все спят, старается не шуметь, чтобы не разбудить своих близких.

• В научной дискуссии показывает большие и глубокие знания в различных областях науки, культуры.

Задание. Объясните значения данных ниже слов, переведите их на родной язык. Образуйте, где это возможно, краткие формы прилагательных.

Жизнерадостный, энергичный, деятельный, увлекающийся, трудолюбивый, деловой, образованный, умный, остроумный, находчивый, благородный, скромный, неутомимый, общительный, заботливый, гостеприимный, щедрый, тактичный, порядочный, наивный, неряшливый, высокомерный, льстивый, жестокий, мстительный, добродушный.

Необходимо воспитывать у учащихся внимание и к звучащей речи, так как звуковая сторона речи – это один из факторов ее выразительности. Так, например, ссылаясь на слова выдающегося мастера устного рассказа Ираклия Андроникова о том, что простое слово здравствуйте можно сказать отрывисто, приветливо, сухо, мрачно, ласково, равнодушно, заискивающе, высокомерно. Преподаватель должен вначале сам произнести это слово в разных интонационных вариантах, а затем добиваться такого же произношения от учащихся.

В процессе обучения необходимо постоянно активизировать слова и выражения: *здравствуйте, спасибо, пожалуйста, Доброе утро (день, вечер)! Всего доброго! Желаю удачи! Желаю успехов! До встречи! Заходи(те) в гости! До завтра!*

Таким образом, мы пришли к выводу, что постоянным кредо преподавателя должно быть «воспитывая – обучать», а возможности русского языка в деле воспитания молодого поколения неисчерпаемы. Задача преподавателя – выявить их и умело использовать в педагогической практике.

Литература

1. *Кабус-наме* литературное наследие.
2. *Мирзиёев Ш. М.* Из выступления на торжествах, посвященных 26-летию независимости Узбекистана. Ташкент, 2017. 1 сентября.
3. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М.: Просвещение, 1985.
4. *Нечаева А. И.* Учебное пособие по русскому языку. Ташкент, 1992.

И. Т. Хайдаров
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

Использование компьютерных технологий в процессе изучения иностранного языка

Языковая подготовка специалиста необходима как для самостоятельной работы в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Основой современного образования является концепция непрерывного образования в течение всей жизни.

Компьютерные технологии используются в обучении почти всем предметам, открывают доступ к новым источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, обретения и закрепления профессиональных навыков, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Работа с компьютером предполагает овладение определенной системой знаний, умений и навыков, которые в настоящее время принято называть компьютерной грамотностью. Выделяют два вида компьютерной грамотности: бытовая и профессиональная. Для преподавателей иностранных языков профессиональная компьютерная грамотность может означать: 1) знание технических и дидактических возможностей компьютеров и существующего программного обеспечения; 2) умение разрабатывать сценарии учебных компьютерных программ; 3) умение корректно ставить задачу инженеру-программисту; 4) умение использовать прикладные программы (учебные и вспомогательные).

Главная преобразующая функция современных информационных технологий в отношении английского языка заключается в том, что в возникшей виртуальной среде английский язык становится повсеместно востребованной формой lingua franca (lingua franca – неродной язык для повседневного общения), а поликультурный мир – окружающей реальностью всех интернет-пользователей.

Использование интернет-технологий предполагает увеличение контактов, дает возможность обмениваться социокультурными ценностями, усиленно изучать иностранный язык, преодолеть коммуникативный барьер, развивать творческий потенциал.

Обучение различным видам анализа текста; развитие умений преодоления языковых барьеров самостоятельно; использование автоматических словарей, электронных энциклопедий и других справочников для оказания информационной поддержки с помощью экстралингвистической информации; формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка с помощью разных материалов сети Интернет.

Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей рутинной работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. Однако, несмотря на все преимущества информационных технологий, они не могут полностью заменить учителя иностранного языка. Нельзя забывать о воспитательных функциях преподавателя, которые не могут быть реализованы ИКТ. ИКТ – это способ поддержки познавательной деятельности обучающегося.

Задачи преподавателя вуза состоят в том, чтобы: 1) создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность и творчество; 2) повысить познавательную и информационную активность студентов в процессе обучения иностранным языкам.

Самостоятельная работа может быть организована следующим образом:

а) во внеаудиторное время студенты работают с теми программами, которые позволяют отрабатывать и закреплять материал, изученный на занятиях;

б) студенты используют компьютерные программы различных типов для подготовки домашних и индивидуальных заданий, выполнения проектов, презентаций и т.п.

Анализ сложившейся ситуации при изучении иностранного языка позволяет констатировать, что с одной стороны, ограниченность во времени, низкая обеспеченность кабинетов иностранного языка компьютерной техникой, отсутствие программного обеспечения влекут за собой фрагментарный характер использования информационных технологий в процессе обучения иностранному языку и не способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов в вузе. С другой стороны, высокая мотивация студентов к использованию информационных технологий в обучении, наличие компьютерной техники, готовность преподавательского состава к внедрению информационных технологий в процесс преподавания приводит нас к тому, что информационные технологии необходимо использовать именно в самостоятельной работе студентов, что позволит максимально вовлечь студентов в учебный процесс, оптимизировать формы и методы учебного процесса, организовать индивидуальную работу студентов, кроме того, это позволяет снизить нагрузку преподавателя по организации процесса самостоятельной работы и осуществлению контроля.

Необходимыми условиями реализации эффективной самостоятельной работы по изучению иностранного языка выступают: 1) планирование и самоорганизация, так как только целенаправленная внеаудиторная самостоятельная работа будет способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции; 2) методическое руководство и контроль преподавателя, с целью организации самостоятельной работы, своевременной помощи, консультирования, контроля и оценки результатов выполнения, коррекции, дальнейшего планирования; 3) средства обучения, которые позволяют организовать процесс самостоятельной работы и обратную связь с преподавателем, предоставляют содержание обучения.

Литература

1. *Beatty K.* Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning. Longman, 2010.

2. *Матвеева Н. В.* Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку // Информатика в образовании. 2006. № 6.

3. *Полат Е. С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. 1998. № 5.

Р. Ш. Хужакулова
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

ВНЕДРЕНИЕ СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одна из задач практических занятий по русскому языку – совершенствование навыков устной речи в ее монологической и диалогической формах. Большую роль в формировании профессиональной компетенции студентов играет такой прием интерактивной методики, как моделирующие упражнения (ролевые игры). Для выполнения ролей студентам предоставляются определенные реквизиты: специальная лексика, необходимая в процессе упражнений; план, в соответствии с которым предлагается посмотреть модель.

Во время подготовки игры и ее проведения студенты приобретают навыки как монологической, так и диалогической речи; у студентов развиваются и навыки самостоятельного мышления: им самим часто приходится выбирать те или иные решения, придерживаться определенных правил игры, вспоминать и использовать в речи отработанные конструкции.

При отборе коммуникативно-ситуативных тем и подборе речевого материала для каждой из них нужно оценивать каждую тему и каждую фразу с точки зрения их употребительности в естественных актах общения, т.е. учитывать, подготавливает ли отрабатываемый на занятиях учебный материал студентов к участию в реальной коммуникации или нет. Каждая отрабатываемая на занятии фраза должна войти в фонд «готовых» языковых знаков для речевого обслуживания в условиях естественной коммуникации.

Следовательно, задачи повышения эффективности обучения русскому языку как средству общения предполагают широкое использование речевых ситуаций.

Далее надо разработать систему коммуникативных упражнений, нацеленных на формирование речевого умения; и затем продумать ситуации, в которых протекало бы естественное речевое общение.

Рассмотрим подробнее перечисленные этапы в создании условно-речевых ситуаций.

1. Отбор материала надо продумать с учетом следующих моментов: что содержит в себе учебник, пособия, словари; что известно студентам на основе собственного речевого опыта; какая фактическая информация нужна для введения ситуации; при подборе опорной лексики надо следить за тем, чтобы было достаточно глаголов, имен (существительных, прилагательных) и т.д.; как сделать опорный языковой материал достоянием студентов еще до занятий.

2. При введении и первичной активизации нового материала целесообразно использовать функциональный подход, чтобы студенты поняли значимость тех или иных грамматических явлений. При этом желательно использовать подстановочные таблицы, составленные на основе структурных моделей.

3. Обучение говорению начинается с диалога. Здесь рекомендуется следующая последовательность операций: слушается запись диалога; диалог читается в парах, двумя участниками; производится замена подвижных частей диалога реальными для студентов компонентами; диалог обговаривается «в парах»; создается диалог по аналогии; новый диалог «обговаривается» в парах; диалог инсценируется.

В ходе разговора инициатива может переходить от одного собеседника к другому. Важным является правильное использование реплик-стимулов и реплик-реакций,

а также учет особенностей русского речевого этикета. Использование коммуникативных упражнений имеет целью показать, что язык – средство общения, а не материал для упражнений. Поэтому исключительно важным является психологически правильно построить вопросно-ответные упражнения, избегая при этом формальных вопросов. Так, например, на сообщение *Вы слышали, вчера произошла кража?* естественными будут вопросы: *Где же это случилось? Когда это произошло? Сообщили уже о каких-либо подробностях?*

Студентов надо готовить к естественному ведению разговора. Для этого надо показать особенности реплик-стимулов и реплик-реакций, показать краткость, компрессию диалогической речи.

Большинство реплик состоит из трех фаз:

1) отношение говорящего;

2) объяснение причин такой реакции;

3) вопрос или новое сообщение, требующее реакции.

Для привития нерусским студентам навыков образцовой диалогической речи надо активизировать выражения русского речевого этикета, воспитывать у них наблюдательность за речевым поведением людей разного возраста, разных профессий. Показать, что люди по-разному пишут об одном и том же событии друзьям, преподавателю, официальным лицам. Эту работу полезно начинать с упражнений-наблюдений за устной речью разных людей.

1. Объясните ситуации, в которых можно употребить следующие обращения…

2. Охарактеризуйте участников диалога по их речевому поведению (возраст, взаимоотношения и т.д.).

После упражнений-наблюдений рекомендуются задания на воспроизведение диалога, затем составление аналогичных и, наконец, самостоятельных диалогов с опорой на заданную ситуацию. Желательно детерминировать и адресат высказывания.

Методика проведения занятий с использованием речевых ситуаций зависит от ряда факторов: от целей занятия (формированию каких навыков и умений посвящается занятие); от темы занятия (значимость темы для устной речи. Не все темы требуют ситуативного подхода. Речевые ситуации надо использовать при усвоении тем, актуальных для данного контингента студентов); от этапа преподавания; от этапа занятия, на котором применяется ситуация.

Готовясь к занятию, на котором будет использована ситуация, преподаватель определяет следующие вопросы: 1) в какой коммуникативной ситуации актуален учебный материал; 2) какую новую информацию может получить студент на данном занятии; 3) на что следует обратить внимание с точки зрения развития познавательной активности студентов; 4) как «связать» материал с жизненным опытом студентов; 5) какие тренировочные упражнения будут способствовать выработке грамматических умений и навыков; 6) какой стимул необходимо создать для реализации ситуации.

Ситуативно-тематический принцип лингводидактики призван реализовать систему развития свободной (т.е. неподготовленной) речи с опорой на достаточный минимум учебных и естественных ситуаций, базовой тематической лексики и фразеологии, с учетом всех основных уровней речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) обучающихся.

При внедрении ситуативно-тематического принципа в практику преподавания русского языка лингводидактика исходит из закономерностей социологического и психологического характера, что предполагает: 1) учет неравномерного развития речи студентов на русском языке по конкретным тематико-смысловым и ситуативным параметрам; 2) необходимость отработки навыков речевой деятельности, все-

мерной активизации у студентов ассоциативной памяти; 3)прямую зависимость в учебном процессе числа ситуаций и лексико-тематических кругов, реальной активизации вводимого в занятие языкового материала, от степени усвоения их студентами, от уровня развития у них мышления на изучаемом языке; 4) прогресс в развитии речи на русском языке (например, по «расширяющейся спирали»); 5) лингводидактическую и тренинговую ориентацию на обеспечение преемственности в постепенном переводе исходного учебного языкового материала из рецептивного в репродуктивный и продуктивный, т.е. возможности постановки достаточной речевой деятельности обучающегося в данной конкретной ситуации должна предшествовать постановка первичных речевых умений и навыков в рамках языкового обеспечения разговора по требованиям соответствующей ситуации.

Реализации ситуативно-тематического принципа содействует: 1) отбор речевых ситуаций тематически ориентируемого учебного материала, распределение по этапам обучения с переходом от ситуации к ситуации; 2) комплектование порождающих высказывания упражнений в единой системе ситуативно-речевой коммуникации; 3) интеграцию различных форм и уровней речевой деятельности с учетом грамматического обеспечения ситуаций и определенным образом дозированного тематически ориентируемого лексического материала; 4) опора на достаточно полный набор проблемных речевых ситуаций, так называемых «конфликтных» ситуаций, которые вызывают потребность в проведении аудирования, говорения, в письме и чтении по конкретно отрабатываемой теме; 5) отбор учебных текстов.

Обучение русскому языку студентов-юристов с учетом будущей специальностью дает возможность активно использовать ситуативно-тематические задания. Привлечение студентов к участию в ситуации состоит из нескольких последовательных этапов. Работая с учебным материалом, на основе которого будет происходить научное общение, студенты, прежде всего, уточняют значение непонятных им слов, фраз; далее выделяют и формулируют проблему, которую им предстоит обсудить; оценивают материал; интересуются мнением речевых партнеров и т.п. Недостаточно научить студента оформлению содержания основной информации: он должен уметь включаться в научную беседу, комментировать выступления участников беседы, реагировать на услышанное невербальными средствами (жестами, мимикой и т.п.).

К поэтапности обучения относится и последовательная реализация учебного материала. Первоначально студенты учатся работать в искусственной речевой ситуации; они общаются с заданной целью и при заданных преподавателем условиях. С помощью упражнений отрабатываются умения использования лексико-грамматического материала, формул речевого этикета. Выполняя эти упражнения, студенты отрабатывают навыки речевого поведения. Это могут быть упражнения типа: Задайте вопрос собеседнику; Уточните его высказывание; Согласитесь/Не согласитесь с ним (используя речевые формулы); Выразите сомнение по поводу услышанного и т.п.

Далее студентам предлагаются так называемые условно-речевые ситуации, которые моделируют естественное общение. Студенты, хотя и ограничены материалом текстов, все же имеют возможность логически использовать его. Система упражнений должна предоставить возможность выбора языковых средств для выражения своих мыслей. Умение пользоваться языковыми средствами вырабатываются с помощью упражнений типа: используя данную модель, ответьте на вопросы собеседника; согласитесь/не согласитесь с мнением собеседника, постарайтесь продолжить беседу; выразите сомнение по поводу услышанного, мотивируйте свое мнение; составьте диалог на основе предложенной ситуации и т.п.

Теперь студенты должны быть подготовлены для работы в естественных ситуациях. На этом этапе обучения студенты в реальных условиях используют полученные знания, сформированные умения работы со специальными текстами: они должны участвовать в беседе после прослушанного (или прочитанного) текста, доклада, лекции; подготовиться к докладу на русском языке на заданную научную тему, выступить с сообщением на заседании научного кружка, докладом на студенческой научной конференции; принять участие в обсуждении итогов конференции.

Литература

1. *Ахарова Г. П., Воинова М. Г., Хашимова Д. У.* Обучение профессиональному общению. Ташкент: ТГЮИ, 2007.

2. *Изаренков Д. И.* Обучение диалогической речи. М., 1986.

3. *Изучаем* язык специальности / под ред. И. Р. Мирзаевой. Ташкент: Адолат, 1998.

4. *Скалкин В. Л.* Системность и типология упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. 1979. № 2.

Н. Э. Шакурбанова
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Эффективность применения методов «поиск соответствий», «ПОПС-формула» и «синквейн» при изучении темы «Типы сказуемых»

Технология развития критического мышления представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на то, чтобы вызвать интерес у студента, т.е. пробудить исследовательскую деятельность, творческую активность, воспользоваться уже имеющимися у студента знаниями, затем – предоставить условия для осмысления нового материала и помочь ему творчески переработать и обобщить полученные знания.

В основу данной технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех фаз: вызов, осмысление и рефлексия.

На стадии вызова преподаватель создает проблемную ситуацию, актуализируя знания студентов по данной теме, обращаясь к их собственному опыту, тем самым активизируя познавательную деятельность учащихся.

На стадии осмысления учащиеся вступают в контакт с новой информацией. Организация работы на данном этапе может быть различной. В любом случае это будет индивидуальное принятие и отслеживание информации.

Рефлексивный анализ направлен на уяснение содержания нового материала, его закрепления и оформления в словесную или письменную форму.

Предлагаем описание приемов, которые мы покажем в практическом применении на занятии по синтаксису современного русского языка.

Поиск соответствий. При использовании приема «Поиск соответствий» от студентов требуется определить соответствие слова или выражения предложенному описанию, это хороший прием для закрепления смысла понятий. В теории курса «Синтаксис» имеет место быть большое количество определений, а этот прием служит хорошим тренажером для закрепления дефиниций. Также этот прием хорошо подходит как отдельный тип упражнений, в которых студентам необходимо определить, какой синтаксической конструкцией является тот или иной пример. То есть, это

универсальный прием, который выполняет функцию тренажера и подходит для усвоения различных тем.

Поиск соответствий. Задание. Преподаватель делит обучаемых на две группы, раздает учебное задание.

Задание: правильно соотнесите типы сказуемых (простое глагольное, составное глагольное и составное именное), имеющиеся в следующих предложениях:

Раздаточный материал.

1. По вечерам из пруда поднимался серый косматый туман. Он медленно пробирался между деревьями. Тогда мать загоняла девочек домой.

2. Потом воробей задумал подраться с галками. Мама попросила сына налить воды в блюдце. Скворец разрешил погладить себя по голове.

3. Ночь была очень темной. Весь лес в туманном свете казался полосатым. Луна на небе была желтой. Звезды казались очень большими.

Каждая команда выполняет задание, затем выходят к доске и показывают соответствия.

Далее преподаватель уточняет, какие учебные результаты должны быть получены. Комментирует показатели и критерии оценки. Разъясняет, какими дополнительными материалами можно пользоваться при выполнении задания. После этого объявляет о начале работы в группах.

ПОПС-формула. Этот прием создан профессором права Дэвидом Маккойд Мэйсоном из ЮАР [2]. В переводе с английского языка, в котором этот прием звучит как PRES-formula – обозначает «ПОПС – Позиция, Обоснование, Пример, Следствие». Ценность этого приема заключается в том, позволяет учащимся кратко выразить собственную позицию по изученной теме. Краткое выступление в соответствии с ПОПС-формулой состоит из четырех элементов:

позиция – в чем заключается точка зрения, может начинаться с фразы «Я считаю…»;

обоснование – довод в поддержку позиции, может содержать фразу «…потому, что…»;

пример – факты, иллюстрирующие довод, обязательно содержит фразу «…например…»;

следствие – это вывод, начинается фразой «поэтому…» [1, с. 225].



ПОПС-формула. Задание. Три студента работают индивидуально по ПОПС-формуле, доказывая типы сказуемых в выделенных предикативных центрах в четверостишие:

…Казалось, *он должен смириться*,	СГС
Охотник живым *заберет*.	ПГС
Но ринувшись в пропасть, вперед,	
Он стал на мгновение *птицей*…	СИС

Образец:

П	*Я считаю*, что это ПГС
О	*потому, что* это однокомпонентное сказуемое, где категориальное значение выражено одной словоформой – выражено спрягаемым глаголом
П	Например: *Стоял он* – сказуемое *СТОЯЛ* – 3-е лицо, ед. ч., прош. вр., м. р. Сказуемое – одно слово и это слово глагол
С	*Поэтому* перед нами простое глагольное сказуемое

Таким образом, работая по ПОПС-формуле, студенты учатся высказывать собственную точку зрения, аргументировать ее и подкреплять свои доводы конкретными примерами, а также и делать вывод исходя из всего того, о чем рассуждали.

Синквейн. Следующий прием, на который хотелось бы обратить внимание – это синквейн. В переводе с французского языка этот метод обозначает «пятый, пятерица». Синквейн – это стихотворение из пяти строк, требующее синтеза информации и материала в кратких выражениях; в нем автор выражает свое отношение к проблеме. Составление синквейна развивает важное умение – способность резюмировать информацию, излагать сложные чувства и представления в нескольких словах; требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом словарном запасе.

Правила составления синквейна:

первая строчка называет тему синквейна одним существительным;

вторая строчка описывает тему двумя прилагательными;

третья строчка описывает действия этой темы тремя глаголами;

четвертая строчка – фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме;

в пятой строчке называется синоним, который повторяет суть темы [1, с. 219].

Синквейн. Задание. Составление синквейна всей группой, таким образом, подводя итог проделанной работе на занятии по синтаксису русского языка.

Например:

• Синтаксис.

• Четкий и структурный.

• Связывает, подчиняет, сочиняет.

• Хочу познать его сполна.

• Он нужен мне, чтоб строить речь!

Преподаватель организует презентацию результатов работы в группах, комментирует, особо обращает внимание на выводы, обобщения, сделанные в процессе выполнения заданий.

Составление синквейна – это индивидуальная работа, но для начала надо попробовать его составить всей группой. Можно включить синквейн в домашнее задание, тогда при проверке преподаватель сможет понять, насколько хорошо была освоена тема. Также можно каждое занятие заканчивать составлением синквейна всей группой, подводя итог работе.

Таким образом, описанные приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, относящиеся к интерактивным методам обучения, очень

эффективны на занятиях по синтаксису современного русского языка. Данные методы могут быть успешно применены на занятиях по русскому языку, поскольку представляют собой способ эффективной работы при изучении курса «Синтаксис».

Литература

1. *Ахмедова Л. Т., Лагай Е. А.* Современные технологии преподавания русского языка и литературы. Ташкент: Fan va texnologiya, 2016.

2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2009.

С. Н. Шермухамедова
Ташкентский финансовый институт
(Ташкент, Узбекистан)

Вопросы использования педагогических технологий в преподавании дисциплины «Культура речи»

В настоящее время научно-технический прогресс предопределяет необходимость внедрения новых технологий не только во многих отраслях производства, но и в сфере образования. Интерес к применению педагогических и информационных технологий в учебном процессе, и уделяемое им внимание растут изо дня в день. Причиной этого является то, что до сих пор в традиционном образовании учащихся обучали только усвоению готовых знаний, а современные технологии учат их самостоятельному нахождению и усваиванию знаний, изучению и анализу сведений, подготовки выводов. Преподаватель в этом процессе создает условия для формирования личности, получения знаний и воспитания, и наряду с этим выполняет задачи и функции ведущего, направляющего в процессе.

При преподавании учащимся предмета «Культура речи» можно применять различные педагогические технологии, а именно «Сети» («Ветви»), «Бумеранг», «Веер», «Проблемная ситуация» [5, с. 19], «Цветок лилии», «Дерево решений», «Ротация», «Блиц-опрос», «Лестница» [6, с. 108].

В процессе практических занятий, организуемых по предмету «Культура речи», учащиеся приобретают навыки по подготовке теоретических выводов и заключений на основе анализа доказательных примеров, которые обеспечивают эффективность преподавания. В связи с этим, при изучении изобразительных средств языка также считается необходимым применять принцип «от анализа к правилу».

На основе метода **«изобретатель правила»** можно работать над раздаточным материалом на практическом занятии, посвященном теме «Культура речи и изобразительные средства языка». Для этого учащимся раздаются карточки с примерами тропов и стилистических средств, и учащихся просят раскрыть различия между этими двумя изобразительными средствами.

Учащиеся на основе лингвистического анализа примеров, приведенных в розданном раздаточном материале, излагают теоретические взгляды, касающиеся тропов и стилистических средств. Например:

1-й учащийся: в предложении 1 приведена одна из стилистических фигур антитеза. Антитеза – слово с греческого, и означает смысл противопоставления. При этом стилистическом приеме одно понятие отрицает другое. Во второй строчке приведенного стихотворного отрывка противопоставляются друг другу слова *зажжется*, *потухнет*, в третьей строчке *радоваться*, *горевать*, в четвертой строчке *рай* и *ад*. Во

втором стихотворном отрывке ушедшие из этого мира обозначены в переносном смысле, словом *могила*. На взгляд поэта, отношение людей к своему родному языку становится причиной нарушения спокойствия даже тех, кто в могиле. С помощью такого метонимического выражения представлены такие субъективные отношения, как неудовлетворенность, сожаление, призыв к бдительности.

2-й учащийся: в первом стихотворном отрывке приведен один из тропов – гипербола. При этом поэт преувеличил, говоря, что ресницы девушки длиннее, чем ее волосы. Во втором предложении из стилистических фигур приведена анафора. Анафора – повторение одинаково звучащих звуков, созвучных слов и выражений в начале стихотворных строчек или в начале предложений в прозаическом произведении. Анафора применяется в поэтической речи поэтом с определенной целью, она повышает художественность стихотворения, и оказывает сильное эмоциональное воздействие на душу читателя.

3-й учащийся: в первом стихотворном отрывке словосочетание *армия горя* употреблено в метафорическом смысле. Слово *горе* в собственном значении, а слово *армия* означает войско, состоящее из очень многих воинов. Словосочетание *армия горя* является перифрастической метафорой, и сема *бесчисленные* в семантическом составе слова *армия* указывает на бескрайнее ощущение горя в сердце влюбленного [3, с. 28]. Во втором отрывке путем употребления местоимения насколько (*қандоқ*) образован риторический вопрос. В этой фразе поэт через риторический вопрос скрытым образом выразил информацию «соловей не может радоваться, не может петь».

4-й учащийся: обратив внимание на первый стихотворный отрывок, мы видим, что написание стихов усиливается ступенчатым образом. То есть, днем не засыпая, ночью вставая, ударив в грудь лезвием, и писать, окуная перо в кровь – выражено состояние градации. Во второй стихотворной строчке фраза «гордо хожу гусем» изначально должна быть в форме «гордо хожу, как гусь», и употреблена без аффикса сравнения *-дек* (как). Из общего смысла строки уясняется, что на основе сравнения того, как ходит гусь, выпрямившись и грудью вперед – с гордой позой человека, образовано сравнение. Сравнение также входит в состав тропа.

На основании мнений, выраженных учащимися об изобразительных средствах языка, можно изложить следующие обобщенные выводы:

Троп – использование в речи слов или выражений в переносном смысле. [2, с. 98]. К ним относятся метафора, метонимия, синекдоха, эпитет, сравнение, гипербола, ирония (сарказм), олицетворение и прочие. Стилистические средства – важное стилистическое средство, применяемое для того, чтобы сделать речь выразительной и привлекательной, как музыка и повторяющиеся музыкальные фразы, и тем самым облегчить ее восприятие слушателем [1, с. 228].

При изучении темы «Представители ораторского искусства Востока» можно применять метод «Жемчужины мышления». Этот метод можно использовать также и для закрепления урока или повторения пройденных тем. Этот метод приучает учащихся мыслить быстро и точно, расширяет их мировоззрение, развивает устную речь, улучшает память. При его использовании необходимо соблюдать следующее.

вопросы заранее подготавливаются преподавателем;

заранее упоминается, что на обдумывание ответов времени не предоставляется;

при работе с группой уделяется особое внимание количеству и смысловому единству вопросов;

группы выбирают конверты;

каждой группе должны задаваться отдельные вопросы;

за каждый вопрос ставится один балл;

результаты объявляются своевременно.

Примеры вопросов:

• Кто выполнял функции ораторов в древних восточных странах до IX столетия и впоследствии?

• Какие произведения по теории ораторского искусства были созданы начиная с XII столетия?

• Расскажите, в скольких формах было ораторское искусство.

• На сколько видов разделялось ораторское искусство, в зависимости от происхождения слушателей?

• Что вы знаете об ораторе (Воиз) Иршоде?

• Какое произведение по ораторскому искусству есть у Кози Оший?

• Что вы знаете о Хожа Муайяд Мехнагий?

• В каком произведении А. Навои рассказывает и дает сведения о Мавлоно Риязи?

• Какие существуют произведения Кошифи, и какие советы по этике речи даны в них?

• Что вы знаете об ораторском искусстве Муин Воиз?

На следующем занятии для проверки знаний учащихся можно использовать метод «Испытания знающих». Этот метод приучает учащихся мыслить быстро и точно, побуждает еще больше повышать их знания, улучшает память, расширяет их мировоззрение. При этом группа делится на два подгруппы, которые называются «Знающие», «Находчивые». Им дают конверт с заданиями. В них дается одна строчка из афоризмов Алишера Навои о словах или его стихотворных произведений, они должны сами продолжить следующую строчку и дать разъяснения по ней.

Метод **«Изложи свою точку зрения»** можно использовать в закрепительной части занятия. Учащиеся обучаются защищать свою точку зрения по определенной проблеме на основе доказательств. Учащемуся можно дать возможность изменить свое мнение во время обсуждения проблемы. Этот метод применяется для того, чтобы среди учащихся возникала дискуссия, чтобы они в ходе дискуссии учились слушать мнение других, присоединяться к нему или в случае отрицания, могли доказать свое мнение на основе надежных доказательств. Преподаватель своими вопросами побуждает учащихся, не активных в ходе занятия, к участию в дискуссии. При реализации этого метода необходимо соблюдать следующее:

Группа делится на три подгруппы. Каждой подгруппе дается отдельный текст.

Учащиеся поясняют выделенное в тексте предложение или вопрос со своей точки зрения. При этом можно задавать вопросы, чтобы лучше понять их точку зрения. Учащимся, которые имеют другое мнение, дается возможность высказаться. Преподаватель может внести дополнение, или дополнить выраженное мнение. Этот метод обучает учащихся активности, творческому мышлению, инициативности, свободе мышления, активной устной речи.

Путем применения таких методов в ходе занятий преподаватель побуждает всех учащихся к самостоятельному мышлению, творчеству, поиску нового, привлекает их к занятиям. Также преподаватель наблюдает подготовку учащихся к занятию, их заинтересованность, и в короткое время успевает оценить всех учащихся.

Литература

1. *Шомақсудов А. ва б.* Ўзбек тили стилистикаси. Тошкент, 1983.

2. *Қўнқуров Р., Бегматов Э., Тожиев Ё.* Нутқ маданияти ва услубият асослари. Тошкент: Ўқитувчи, 1992.

3. *Максумова С.* Бадиий матннинг лингвопрагматик хусусиятлари (коннотатив аспект). Тошкент, 2015.

4. *Жиянова Н., Мўминова О., Максумова С.* Нутқ маданияти (2-китоб). Тошкент, 2016.
5. *Максумова С.* Нутқ маданияти асослари фанини ўқитишда инновацион технологиялардан фойдаланиш // Тил ва адабиёт таълими. 2016. 1-сон. 19,20-бетлар.
6. *Омонов Т.Н. ва б.* Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. Тошкент, 2009.
7. *Иноятов И.У. ва б.* Педагогика. Тошкент, 2013.
8. *Тожиев М. ва б.* Педагогик технология ва педагогик маҳорат. Тошкент, 2012.
9. *Товаслий Ю.* Ҳикматлар хазинаси. Тошкент, 1994.

У. Э. Яриев
Узбекский государственный университет мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОБЯЗАННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Высшее образовательное учреждение – это сложная социально-педагогическая система, результаты деятельности которой, во многом, оцениваются по тому, как адаптируются его выпускники в условиях практической работы и насколько успешно решают многочисленные социально-личностные и профессиональные задачи. Высшая школа во все времена играла роль воспитателя «критической массы граждан, способных ставить и решать актуальные и перспективные задачи развития государства и общества» [1, с. 124], создателя кадров, способных развивать профессиональную деятельность, преобразовывать и создавать новые знания и ценности. Квалифицированного специалиста характеризует не только большой объем знаний, но и умение пользоваться исследовательскими методами, самостоятельно решать возникающие в социальной и профессиональной деятельности задачи.

Социально-экономические преобразования в Узбекистане, происходящая в связи с этим переоценка целей и ценностей образования возлагает на высшую школу главную обязанность: не только обеспечить будущим специалистам глубокие знания, профессионализм, но и сформировать их личность. Это целевая установка и главное требование Национальной модели и программы по подготовке кадров. «Главной целью и движущей силой реализуемых в республике преобразований является человек, его гармоничное развитие и благосостояние, создание условий и действенных механизмов реализации интересов личности…» [2, с. 3].

В настоящее время постепенно осознается, что в центре системы вузовской подготовки должен быть человек, его мотивы, интересы, ценностные ориентации.

Преподаватель вуза – это творческая личность, ученый, исследователь, тонкий психолог, профессионал и эрудированный воспитатель. В функции профессорско-преподавательского состава входит:

обеспечение высокой эффективности педагогического процесса, формирование установленных государственным образовательным стандартом знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности;

воспитание у студентов высоких духовно-нравственных качеств, самостоятельности, инициативы, творческих способностей;

проявление заботы о культурном и физическом развитии будущего специалиста;

научно-исследовательская работа, обеспечивающая высокий научный уровень образования, вовлечение в нее студентов.

Многогранная деятельность преподавателя требует от него выполнения одной из своих главных функций – организатора образовательной деятельности.

Сегодня внедрение результатов педагогических исследований в кратчайшие сроки имеет большое значение для непрерывного совершенствования педагогического процесса, для повышения профессиональной подготовленности преподавателей.

Проведенный анализ наиболее типичных ошибок, допускаемых педагогами, показал, что даже преподаватели с десятилетним стажем работы не в полном объеме владеют необходимыми средствами и приемами работы со студентами, способны эффективно и рационально построить образовательный процесс для достижения целевых установок каждого учебного занятия.

До настоящего времени не определены методы организации психолого-педагогических мероприятий по оптимизации образовательного процесса с целью устранения психологического стереотипа завершенности знаний и создания оптимальных условий обучения вне зависимости от объема информации, приобретенного в школе и системе среднего специального, профессионального образования.

Таким образом, изучение проблемы педагогического мастерства преподавателя, особенностей его организаторской деятельности является необходимым условием для создания технологии совершенствования его деятельности. До сих пор для педагогики и психологии остается актуальной проблема изучения личности преподавателя и особенностей его педагогической деятельности в системе высшей школы.

Следует сказать, что по оценке самих преподавателей высшей школы наибольшие затруднения вызывает у них организация образовательной деятельности студентов и анализ собственной педагогической работы.

В современных социально-экономических условиях требуется значительное повышение уровня кадрового потенциала страны на основе идей и положений Национальной программы по подготовке кадров, в условиях реформирования и постоянного совершенствования системы непрерывного образования.

Учитывая социальную и педагогическую значимость данной проблемы, ее актуальность, правомерно высказать предположение о том, что успешность педагогической деятельности преподавателя высшей школы обусловлена особенностями структуры организаторской деятельности и тесно связана как с социально-демографическими факторами, так и с уровнем коммуникативной компетентности преподавателя.

Данное предположение позволило сформулировать несколько комплексов эмпирических гипотез:

1 комплекс: экспертные оценки педагогической успешности, самооценки и оценки по нотограмме практического занятия взаимосвязаны между собой.

2 комплекс: оценки педагогической успешности зависят от социально-демографических характеристик преподавателей (пола, возраста, педагогического стажа, ученой степени, должности).

3 комплекс: социально-демографические характеристики влияют на проявление коммуникативных способностей преподавателей.

4 комплекс: взаимосвязь оценки педагогической успешности и коммуникативных способностей зависит от социально-демографических факторов и их взаимодействия.

Наша основная задача состоит в выявлении зависимости организаторских и коммуникативных способностей преподавателей высшей школы от их социально-демографического состава, в подборе и разработке методик оценки успешности организаторской деятельности преподавателей в системе высшего образования.

Литература

1. *Каримов И.* Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. Ташкент, 1997.

2. *Курбанов Ш., Сейтхалилов Э.* Национальная модель и программа по подготовке кадров – достижение и результат независимости Узбекистана. Ташкент: Шарк, 2001.

Содержание

Приветственное слово Чрезвычайного и Полномочного Посла Российской Федерации в Республике Узбекистан В. Л. Тюрденева....4
Приветственное слово руководителя Россотрудничества в Узбекистане В. Н. Шулики....5

Пленарное заседание

Миркурбанов Н. М., Петрухина Н. М. Роль Ташкентского объединения преподавателей русского языка и литературы в образовательной парадигме современного узбекистана....6
Макарова Е. Н. Роль русского языка в поликультурном общении....7
Шереметьева А. Г. Учение В. В. Виноградова о формах слова и вопросы языковой дифференциации....12
Камилова С. Э. Проблема перевода и современный литературный процесс в Узбекистане....14
Есенова Т. С. Русский язык в межкультурном общении: проблема культуры речи....16

Секция I
Проблемы современного языкознания

Алиева Э. А. Субъектно-экспрессивные формы синтаксиса в художественно-прозаической речи....20
Абдурахманов Ф. И. Сравнительный анализ семантических классов переходных глаголов, управляющих формой дательного падежа, и их соответствия в узбекском языке....22
Атаева Р. Р. К вопросу о поливершинных словообразовательных гнездах в русском языке....25
Джуманова Д. Р. Языковой контакт: понятие и толкование....27
Дмитрусенко Н. Е. Функциональная нагрузка речевых форм устного диалога в фольклорно-сказовом повествовании П. П. Бажова....30
Ёдгоров Ж. Ж. Лингвопоэтические особенности паремиологических единиц в художественных произведениях....35
Им С. Б. Пушкинская точность словоупотребления....38
Кадыркулова У. К., Асанбаева А. О некоторых способах перевода фразеологизмов....41
Кукатова О. А. Тактика уклонения от прямого отрицательного ответа как реализация митигативной стратегии в современном русском дипломатическом дискурсе....45
Кулмаматов Д. С. Восточные нумизматические термины в российско-среднеазиатских дипломатических письменных памятниках XVII в. 49
Латипов О. Ж. Коннотации слова-соматизма «язык» в русском и узбекском языках....52
Махмудова М. Ф. Межъязыковые сопоставления и анализ в нефилологических вузах ...54
Мирзаева К. Т., Халилова Л. А. Роль академика В. В. Виноградова в развитии филологии....56
Мякота В. В. Онтогенез ранних стадий освоения языка в аспекте проблемы изучения иностранных языков....59
Нуржанова З. Х. Из истории развития палеографии....63

Нюденова Э. К. Проблема этнокультурно направленного изучения гуманитарных дисциплин (на примере русской литературы) 65
Попов Д. В. Перифразы в посланиях Ивана Грозного 69
Рогозинникова Н. Г. Имя собственное как лингвистический фактор сюжетообразования (произведения Ч. Гусейнова) 72
Сапаров А. Д. К вопросам перевода узбекских народных дастанов на русский язык 75
Сыздыкбаев Н. А., Хожалепесова Ю. Н. Языковое своеобразие произведений Ч. Айтматова 77
Уралова С. В. Индивидуальный стиль писателя и языковая картина мира 80
Фаизова Ф. Ш. Антропонимы и топонимы в текстах статейных списков российских посланников в Среднюю Азию в XVII в. 82
Фёдорова Л. И. Специфика и сложность категории вида русского глагола в обучении русскому как неродному 85
Халилов Ф. Х. Об одном из источников обогащения научно-технической терминологии 88
Хамраева Г. А. О применении наречий русского и узбекского языков в функциональных стилях 91
Хасанов Э. Р. Интродукция как способ деривации в современном русском языке 94
Хусанов Н. А. Способы толкования значений слов «Лугати чагатайи ва турки усмани» 96
Чергинская И. А. К вопросу о средствах выражения условных отношений в современном русском языке 99
Эгамбердиева Г. М. Функции эпитетов в «Лесной капели» М. М. Пришвина 101

Секция II

Актуальные вопросы современного литературоведения

Адыгёзалова М. Н. Тема женщины в мировой литературе 105
Алиева Д. Т. Образная система романа Чингиза Айтматова «Тавро Кассандры» 107
Алимова Н. Х. Проза Джумпы Лахири – поиск национальной идентичности 111
Ашурова Ф. Обзор творчества Аллана Гинзберга 115
Балич Д. А. Автобиографический контекст в творческом наследии Лопе де Вега и Карпио 117
Балтабаева А. М. Двойное повествование в повести Джасура Исхакова «Асик, или Сны о старом Ташкенте» 121
Гарипова Г. Т. Художественная феноменология воображаемых миров в литературном тексте 123
Гибралтарская О. Н. Соотношение монологической и диалогической речи в прозе и драматических произведениях 128
Джалилова Х. М. Жанровое своеобразие произведения Голдсмита «Гражданин мира» 131
Довлетова К. С. Христианский мифологизм в книге «Хроников Нарнии» «Племянник чародея» К. С. Льюиса 134
Икрамова Ф. М. Художественный мир философского романа XX века 137
Каминская Е. М. «Чистейшей прелести чистейший образец» как вариант использования экфрасиса в русской поэзии (к 310-летию со дня рождения А. Д. Кантемира) 140
Касымов Ю. Ю. Поэт и время: к вопросу о личностном мироощущении С. Есенина 144
Касымова З. А. О проблемах сравнительных исследований: типологические схождения 146
Клокова Т. В. Петербургский текст в поэзии Бориса Рыжего 148
Корзун А. В. Образы детей в повестях А. Алексина 152
Костылева И. А. Типология жанра рассказа в творчестве И. С. Шмелева 155

Кучинский А. Ю. Не раз обманутый «горизонт ожиданий» (о романе В. Данихнова «Колыбельная»)....158
Кучкарова М. Х. Приключения и фантастика в писательском творчестве Худайберди Тухтабаева....161
Лиходзиевский А. С. У истоков американского сатирического романа....163
Мартьянова С. А. Сергей Фудель и Александр Шмеман о художественной литературе и богословии....166
Матенова Ю. У. Реминисценции романа о Тристане и Изольде в романе Э.-Э. Шмитта «Элексир любви»....170
Миркурбанов Н. М. Свидетель времени и благодарный созерцатель… (о поэзии А. А. Файнберга)....172
Мухамедова Ф. Б. Мир как текст в постмодернистской эстетике....175
Низамова М. Н. Неовикторианские тенденции в современной литературе Великобритании....177
Окунева М. Ю. Образно-мотивный строй рассказа Романа Сенчина «А папа?»....180
Осипова А. В. Метафизические концепты в малой прозе Ю. В. Мамлеева....185
Пардаева Д. Р. Лирика И. С. Тургенева (к 200-летнему юбилею И. С. Тургенева)....187
Петрухина Н. М. «Культурная» знаковость творчества Ф. М. Достоевского....190
Расулмухамедова Д. З. Детский фольклор и его особенности....193
Родина И. В. Поэтика рассказа В. Токаревой «Искусственный пруд»....196
Сергеева Э. Традиция изучения локального текста в современном литературоведении 198
Умарова М. Ю. Д. Дюришин и отдельные вопросы сравнительного литературоведения....200
Хайдарова Н. А. Мотив «заблудшей души» в онтологической системе координат Т. Пулатова....203
Чекулина Н. А. Проблематика рассказа Л. Петрушевской «Бездна»....207
Цой К. В. Элементы комического в рассказе В. Набокова «Облако, озеро, башня»....208
Эгамбердиева Н. Битничество как часть субкультуры Америки....210
Яфасова Д. Х. Проблема изучения интертекстуальности в современной филологии....213

Секция III

Методика и методология преподавания языка и литературы: новации и перспективы

Алимсаидова С. Формирование социолингвистической компетенции при обучении языкам на современном этапе....217
Андриянова В. И. Всестороннее развитие личности – фундамент эффективности образования....220
Арипова М. Х. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку....221
Ахмедова Х. О. Методика, инновации преподавания русского языка в спортивном вузе....224
Ахмедова Л. Т. Методика использования SWOT-анализа....226
Бавдинов Р. Р. Междисциплинарность как творческий подход в обучении русскому языку в эпоху информационных технологий....228
Батырова М. А. Сотрудничество Узбекистана и России в изучении русского языка....232
Бердиева М. А. Учет мотивации в процессе усвоения русского языка....234
Гарипова Г. Т., Костылева И. А. Стратегия проектных образовательных технологий в дисциплинах литературного (литературоведческого) цикла в системе высшего образования....238
Датчук Н. Ю. Художественные произведения массовой литературы в преподавании русского языка как иностранного на подготовительном этапе обучения....242

Джалилов М. М. Различные методы обучения иностранному языку 244
Исакова Р. К. Внедрение информационных коммуникационных технологий при обучении русскому языку студентов с узбекским языком обучения (на примере приема самостоятельной работы) 247
Лагай Е. А. Ситуативно-ролевые задания как способ формирования у студентов-филологов коммуникативной компетенции 252
Левкина М. Ф. Технология использования карт Проппа на уроках чтения в начальных классах 254
Львова И. С., Елькин Д. Ю. Обучение русскому языку на этнокультурной основе 257
Магдиева С. С. Проектирование учебного процесса по «Методике преподавания специальных дисциплин» (из опыта работы) 259
Махкамова Ш. Т. Развитие речи учащихся на занятиях по русскому языку в национальной аудитории 261
Мирзаева Э. Т. Образовательные технологии и их использование при обучении русского языка 264
Мирзаева К. Т., Юлдашева Л. К. Из опыта преподавания фразеологии 266
Морозова И. Г. Применение инновационных методов при обучении русскому языку как неродному 269
Мурадова Н. Т. Использование компьютерных технологий в процессе изучения иностранного языка 272
Мусахонов Х. Синтагматические и парадигматические закономерности при обучении иностранным языкам 274
Нурманов А. Т. О некоторых актуальных вопросах методики преподавания русского языка в узбекской общеобразовательной школе 276
Палванова М. П. Развитие речи на материале медицинских текстов 279
Рамазанова Ш. Р. Использование инновационных технологий в процессе преподавания русского языка 281
Расулмухамедова Д. Т. Использование мультимедийных средств при обучении модулю «Устное общение» 284
Рахматуллаева Г. М. Инновационные процессы как фактор совершенствования деятельности высших образовательных учреждений 286
Сагдуллаева Д. К. Различные компоненты обучения лексике арабского языка 289
Сапаева С. О. Формирование читательской компетентности у студентов в процессе изучения иностранного языка 291
Саъдуллаев Д. С. Совокупность факторов, обеспечивающих успешность обучения русскому языку 294
Турсунова И. М. Виды работ по воспитанию нравственности в процессе обучения русскому языку как неродному (обучая – воспитывать) 297
Хайдаров И. Т. Использование компьютерных технологий в процессе изучения иностранного языка 301
Хужакулова Р. Ш. Внедрение ситуативно-тематического принципа в практику преподавания русского языка 303
Шакурбанова Н. Э. Эффективность применения методов «поиск соответствий», «ПОПС-формула» и «синквейн» при изучении темы «Типы сказуемых» 306
Шермухамедова С. Н. Вопросы использования педагогических технологий в преподавании дисциплины «Культура речи» 309
Яриев У. Э. Функциональные обязанности преподавателя вуза 312

Научное издание

XIV Виноградовские чтения

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
(Ташкент, 16 мая 2018 г.)

Печатается в авторской редакции и без издательской корректуры

Компьютерная верстка *М. Ю. Ворониной*

Поз. 38. Подписано в печать 10.05.2018.
Формат 70 × 100/16. Гарнитура литературная. Бумага офсетная. Печать плоская.
Уч.-изд. л. 25,0. Усл. печ. л. 28,0. Печ. л. 20,0. Заказ 280. Тираж 30 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